

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra filosofie a religionistiky

Bakalářská práce

**Zdroje a formování duchovní identity
v rámci waldorfského vzdělávání**

Autor práce: Helena Holubová
Vedoucí práce: Mgr. Martin Klapetek, Ph.D.
Studijní program: Religionistika (KS)

2024

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

14.3.2024

Helena Holubová

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Martinu Klapetkovi, Ph.D., za odborný přístup, podrobné připomínky a metodické vedení práce. Díky jeho poznámkám mohla moje práce dosáhnout patřičných kvalit. Dále patří poděkování za obětavý přístup celé mé rodině, díky němuž mohla tato práce vzniknout.

Obsah:

Úvod	6
1 Jedinec v současné kultuře	7
1.1 Identita v postmoderní společnosti	7
1.1.1 Svoboda v identitě	7
1.1.2 Smyslové ulpívání	8
1.2 Morálka bez etiky	8
1.3 Čas a prostor	8
1.3.1 Vyprázdněný čas	9
1.3.2 Jiný prostor	9
1.4 Poznámky na závěr	10
2 Anthroposofie	11
2.1 Rudolf Steiner	11
2.2 Anthroposofické principy	12
2.2.1 Duchovní věda	13
2.2.1.1 Podstata lidství	14
2.2.1.2 Vývoj světa	15
2.3 Waldorfská škola	16
2.3.1 Učitel jako osobnost	16
2.3.2 Učení prožitkem	17
2.4 Shrnutí	18
3 Rituál	19
3.1 Význam rituálu	19
3.2 Přejímový rituál	20
3.3 Rituál vs. divadlo	20
3.4 Ritualizace výuky	21
3.5 Posouzení	22
4 Funkce příběhu a mýtu ve výchově	23
4.1 Mýtus	23
4.2 Síla příběhu	23
4.2.1 Struktura	24
4.2.2 Transformace příběhem	24
4.2.3 Rovina vyprávění	25
4.3 Aplikace ve výuce	25
4.4 Komentář	26
5 Odkaz památky sv. Martina	27
5.1 Lidové uctívání	27
5.2 Legenda o sv. Martinovi	27
5.3 Historické souvislosti	28
5.4 Waldorfská svatomartinská slavnost	29
5.5 Zhodnocení	30

6 Poselství sv. Michaela	31
6.1 Archanděl Michael	31
6.2 Michael a Kristus	31
6.3 Svatomichaelí v kontextu roku.....	32
6.4 Boj s drakem	33
6.5 Michaelská slavnost ve waldorfském vzdělávání	33
6.6 Souhrn	35
7 Diskuse	36
7.1 Členem waldorfského společenství	36
7.2 Anthroposofie duchovní cestou	36
7.2.1 Formování žáka	37
7.2.2 Spiritualita sekundárních účastníků	37
7.3 Úsudek	37
Závěr	38
Zdroje	39

Úvod

Bakalářská práce vznikla se záměrem pohlédnout na religiozitu waldorfského vzdělávání z odborného hlediska religionistiky. Inspirací ke zvolenému tématu mi bylo pojednání o náboženskosti těchto škol v religionistickém časopise *Dingir*¹. Zde se mimo jiné vymezuje hypotéza, že waldorfská škola nepatří ke školám náboženským, ale je charakterizována právě jako spirituální. Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika je svou povahou často terčem ostré polemiky, a to nejen v očích veřejnosti, ale i odborníků, předkládám tuto práci s nadějí, že poskytne nezaujaté vhledy do dané problematiky a nabídne impulsy ke kritickému názoru. Pro účely zkoumání jsem využila přístupu k waldorfskému společenství, protože mi to současná situace umožňuje.

V práci jsem dále nerozebírala náboženskost daných škol, jelikož problematice se věnovaly již uveřejněné studie², ale zkoumala jsem praktické religiózní projevy v souvislosti s utvářením duchovní složky jedince. Položila jsem si proto otázku, zda může být alternativní spiritualita waldorfských škol východiskem k uspokojení duchovních potřeb jedince a jakou roli hrají náboženské projevy waldorfské pedagogické praxe při formování identity. Metodikou byla kritická analýza pramenů, především díla Rudolfa Steinera a dalších anthroposofických autorů s pohledy společenských vědců. Významné podněty jsem čerpala zejména od osobností z oblasti sociologie. Vnitřní pohled do zkoumané problematiky mi nabídly rozhovory s waldorfskými pedagogy, jež jsem uskutečnila na půdě Základní waldorfské školy Mistra Jana v Ratibořských Horách (okres Tábor). Mnohé další poznatky jsem získala na základě zúčastněného pozorování školního dne a slavností. Tyto zkušenosti se odrazily ve struktuře práce, kde zaujaly svůj prostor v několika oddílech a doplnily zde pohled na konkrétní tematiku.

Strukturu textu tvoří sedm kapitol. Každá kapitola v dílčím úvodu definuje konkrétní cíl pasáže, stavbu a zdroje. Partikulární zakončení každého oddílu zhodnocuje dosažené výsledky a nastiňuje další pokračování textu. Posouzení výzkumné otázky má za úkol finální závěr celé práce.

K vysvětlení použité terminologie: rozhodla jsem se sjednotit formu termínu *chaos* se zachováním malého počátečního písmene ve všech případech. Nutno podotknout, že mnozí autoři, jako například Bauman nebo Eliade, zde uvádějí písmeno velké. Osobně neshledávám příčinu povyšovat v odborném textu tento jev nad jiné. Kde jsem na druhou stranu zachovala velké počáteční písmeno je pojem *Bůh*, neboť v tomto případě mi užití formy přišlo kulturně odůvodnitelné. Dále užívám výraz *anthroposofie* v dané podobě, protože tento způsob je v českých textech nejrozšířenější. Pro snadnější orientaci v textu jsou kurzívou vyznačeny citace rozhovorů.

1 RONOVSÝ, V., *Škola náboženská nebo spirituální?*, s. 124

2 Tamtéž, s. 124.

1 Jedinec v současné kultuře

První kapitulu práce věnuji úvahám o duchovním ukotvení člověka žijícího v postmoderní společnosti. Ráda bych upozornila na problematiku identity současného člověka obecně i ve vztahu k náboženskému prožívání. K nástinu krize totožnosti mi budou inspirací především eseje polsko-britského sociologa Zygmunda Baumana *Úvahy o postmoderní době* a souborné dílo francouzského filozofa a sociologa Gillesa Lipovetského nesoucí název *Éra prázdnoty – Úvahy o současném individualismu*. V další části textu přiblížím téma náboženského a pseudonáboženského chování ve světě postmoderny, jak je předkládá americký sociolog David Lyon dílem *Ježíš v Disneylandu: Náboženství v postmoderní době*. Podkladem k textu mi bude především kapitola *Čas pod teleskopem*, v níž se autor zaměřuje na postmoderní chápání, nebo spíše nechápání, času a prostoru. Tato pasáž tematicky doplní předcházející úvahy.

Cílem poznámek z vybraných odborných textů je vytvořit informační základ k úkolu práce. Závěrem reflektuji uvedené poznatky s diskursem anthroposofie, jež bude předmětem interpretace následující kapitoly

1.1 Identita v postmoderní společnosti

Bauman reflektuje fenomén identity zasazený v postmoderní době. Poukazuje například na fakt, že dříve (myšleno v době před modernizací) nebylo potřeba tak usilovného tážení po identitě samotné, jelikož tato otázka přirozeně v myslích lidí nevyvstávala nebo – a protože, bylo nesnadné ze své určené společenské role vykročit. Bauman říká: „Ptáme se na identitu, a pojem „identity“ má smysl pouze potud, pokud identita může být jiná než je, pokud její bytí je otázkou neustálé péče a nutného dokazování.“³ Dále autor vysvětluje, že tento stav vyvěrá z pocitu „nedourčenosti“, „neurčitosti“ a ne-definitivnosti všech forem, jež lidské já ve své identitě přijímá.⁴

1.1.1 Svoboda v identitě

Významnou roli v postmoderním myšlení a prožívání hraje pojem svobody. „Svobodné“ uspokojování svých tělesných i smyslových potřeb se považuje za základní pilíř novodobé společnosti. Nicméně pohledem francouzského filozofa Maurice Blanchota „můžeme říci, že každý je dnes svobodný (jen) uvnitř svého vlastního vězení, jež si sám sobě, vlastníma rukama a z vlastní vůle zbudoval“⁵. Především Bauman poukazuje na stav neurčitosti či odcizení jedince jako důsledek městského působení. Osobní identita se ztrácí a ožívá v odrazu druhých, které často ovšem není času blíže poznat a uchopit jejich myšlenkové vzorce. Město autor pojímá jako symbol moderního života, bez něhož by nebyl možný rozkvět byrokracie. Místo duchovně pusté, které zbylo po vyprázdňení obsahu a podstaty všech institucí, po vytržení hodnot a cílů, na nichž stála dřívější období. Pustina, která tiše prostupuje naším každodenním životem v dnešních městech⁶, a nikoho nepobuřuje. Plodem života v městském druhu společnosti je pak plastická, plastická identita „k jednorázovému použití“, ale současně také dusivý stesk po domově ve společenství.⁷

3 BAUMAN, Z., *Úvahy o postmoderní době*, s. 27.

4 Srov. BAUMAN, Z., *Úvahy o postmoderní době*, s. 27.

5 BAUMAN, Z., *Úvahy o postmoderní době*, s. 75.

6 Srov. tamtéž, s. 46.

7 Srov. tamtéž, s. 112.

1.1.2 Smyslové ulpívání

Lipovetsky ztotožňuje atmosféru postmoderní reality s prožitkem svádění. Svůdnost není myšlena pouze v sexuálním podtextu (avšak jej nevyklučuje), ale je na ní nahlíženo jako na všeobecný proces ovlivňující veškeré složky lidského života. Jinak řečeno, co není svůdné, nemá šanci zaujmout mysl postmoderního člověka. Proč je dnes tato tendence, charakteristická spíše pro krajní povahy vztahů a emocí, takto široce rozšířena, vysvětluje autor pohledem k modernitě. Hédonický a personalizovaný individualismus byl původně menšinovou tendencí modernismu, ve společnosti postmoderní je nakonec oprávněn všeobecně.⁸ Rozervaný postmoderní člověk se motá mezi střípky z dojmů a prožitků, které k sobě nepatří a z nichž se snaží slepit smysluplný obraz života, který má „cíl“ a „směr“.⁹ Lipovetsky poukazuje např. na fakt, že všudypřítomná produkce hudby způsobuje člověku věčné podnětové opojení. Ve své podstatě hudba slouží pro zaneprázdnění mysli, která by snad mohla v tichu začít naslouchat vlastnímu úpěnlivému nářku. V podobné rétorice jako sousloví „odkouzlení světa“, pojímá autor hudbu jako proces „derealizace světa“.

1.2 Morálka bez etiky

Snahy o konstituování zásad morálního chování skrze etické principy doprovázejí lidstvo snad již od dob, kdy jedinci začali vědomě prožívat svůj život uvnitř společenství. Snaha konkretizovat hranice lidského chování může ústít v systém tabu zákazů i vnější kontroly státního zřízení. Kontroverzí dokonalé etiky, jak se jí snaží prosazovat experti a autority, je ovšem rozlišení dobrých a špatných skutků bez ohledu na konkrétní situaci. Bauman konstatuje, že motivace k uspořádání etických pravidel pramení ze strachu z chaosu, jež skrze nahodilost bytí, neuchopitelnost času či duchovní nepředvídatelnost prokluzuje strukturu právních předpisů. „Lidské bytí je nekonečným řetězcem neúspěšných pokusů utéci před chaosem – a společnost se svými institucemi a rutinními činnostmi, se svými představami, strukturami a pravidly usměřňování lidských záležitostí je pouze usazeninou, která zaznamenává trasu tohoto útěku.“¹⁰

Postmoderní společnost odkouzličila morálku zahalenou do etiky hrdinů a náboženství. Zpochybnila instituce (ačkoli se jich stále drží). Vytváří alternativu k téměř každému vědeckému systému. Stěžejním úkolem postmoderního společenství je ovšem sebeuchopení a sebetvorba morálního svědomí. „Konec ‚sebezatemnění‘ prožíváme bolestně hlavně proto, že je třeba stanout tváří v tvář odpovědnosti, kterou teď musíme vzít na sebe, což je ale ochoten udělat jen málokdo.“¹¹ Z Baumanova textu vyplývá, že je třeba opustit morálku mas, jež byla vštěpována generalizovanými návody, zároveň je třeba si vypěstovat vlastní mravní nezávislost a odpovědnost, i když bez svodidel etiky. Nakonec (pouze) „nezměrná moudrost Boží překrývá nesmyslnost chaosu“¹².

1.3 Čas a prostor

Lyonovy myšlenkové linie využijí k doplnění obrazu postmoderní kultury a jejich problematických znaků. Nebudu opakovat již vyslovené názory předešlých autorů, které se v Lyonově knize obdobně diskutují (městská kultura, konzumerismus, náboženská

8 Srov. LIPOVETSKY, G., *Éra prázdnoty*, s. 13.

9 Srov. BAUMAN, Z., *Úvahy o postmoderní době*, s. 58.

10 BAUMAN, Z., *Úvahy o postmoderní době*, s. 122.

11 Tamtéž, s. 127-128.

12 Tamtéž s. 122.

nezakotvenost), ale nechám vystoupit téma, jež otázku identity v postmoderní společnosti doplní a rozšíří. Lyon se v kapitole *Čas pod teleskopem* zamýšlí nad současným prožíváním času a prostoru.

1.3.1 Vyprázdňený čas

S ustoupením aktivní funkce instituovaného náboženství ve veřejného prostoru zanikl i přirozený model, který upomínal na cyklickou povahu roku. „V Evropě a v Severní Americe se církevní kalendář točil kolem rytmu ročních dob, zatímco liturgie, se svým pravidelným opakováním, uspořádávala čas jako pohyb mezi stvořením a Kristovým návratem.“¹³, uvádí Lyon. Dále se autor vyjadřuje, že moderní důraz na pokrok zaměřil pozornost pouze k času přítomnému, jež byl chápán jako nástroj k vytváření „úspěšné“ budoucnosti. K minulosti se moderna otočila zády, vytvořila z ní historii (již lze vykládat různě) a tu následně recyklovala na nostalgii.¹⁴ Lyon vysvětluje svůj postřeh, že tato degradace časové spjitosti měla za následek nejen změnu tradičních sociálních vztahů, ale i rozložení starších každodenních praktik, které zajišťovaly soudržnost lidských životů v čase.¹⁵ Postmoderní chápání času zhustilo tuto veličinu do dneška. Čas dnes evokuje rychlost přenosu informací, předvídání trendů a směrů a hlavně neustálou změnu. Rakouská socioložka Helga Nowotny navíc upozorňuje na možné společenské důsledky zhuštění času, protože „krátkodobé interakce popírají čas a tam, kde je zapírán čas, se také ztrácí odpovědnost“¹⁶.

1.3.2 Jiný prostor

Lyon shrnuje, že „postmoderní sociální a kulturní kontext, v němž se nachází stále větší část světové populace, dává zřejmě času a prostoru nový rámec“¹⁷. Když se v nynější společnosti použije termín prostor, vybaví se mnohým přívlastek – kybernetický. Troufám si říci, že technologický pokrok nabídl lidským jedincům ekvivalent k různým oblastem sociálního prožívání. Například každodenní komunikace se posunula do prostoru, který se teprve učí mít svá pravidla. To stejné by dalo říci i o vzdělávání, nakupování nebo formování politických idejí. Virtuální svět tak nabízí množství znaků, obrazů a představ, které se často sami o sobě stávají stejně důležité jako jejich produkt.¹⁸ „Čas spolu s prostorem představují hlavní rovnocenné složky lidské sociální existence a s tím, jak se čas a prostor přeskupují pod vlivem měnících se institucí a praxe, dochází k velkým transformacím.“¹⁹ Lyon poukazuje na tvrzení britského sociálního teoretika Davida Harveyho, o němž říká, že ačkoli kulturním fenoménům nepřipisuje ve svých studiích zásadní roli, poukazuje na souvislost, kdy „zhuštění času a prostoru se časově shoduje s nedávnými procesy náboženské obnovy, s hledáním autentičnosti a autority v politice, s obnoveným důrazem na domov jako přístav a na místní společenství jako základ zakotvení“²⁰.

13 LYON, D., *Ježíš v Disleylandu*, s. 177.

14 Srov. LYON, D., *Ježíš v Disleylandu*, s. 176-177.

15 Srov. tamtéž, s. 178.

16 Tamtéž, s. 186-187.

17 Tamtéž, s. 178.

18 Srov. tamtéž, s. 181.

19 Tamtéž, s. 178.

20 Tamtéž, s. 187 (zkráceno).

1.4 Poznámky na závěr

Prezentovaná pasáž poukázala na nejednoznačnost sebepojetí v postmoderní společnosti. Bylo upozorněno na změnu sociálních vztahů vlivem městské kultury, individuálních hodnot či idey technologického pokroku. Cesta nalézání smysluplných hodnot vede jedince stezkou osobní morálky, za kterou nese vlastní zodpovědnost. Vnímám, že postmoderní doba je ve vybraných textech představena především jako období znovuformování. Předcházející doba moderny zacloumala těsným sepětím člověka a náboženské tradice, namísto něj přinesla vizi pokroku. Jak upozorňují i zmínění autoři, tato vize sice uspokojila potřeby vzrůstajícího konzumerismu, ovšem nepřinesla spolehlivé odpovědi pro pokrok nehmotné stránky člověka – duchovní.

Tato soudobá duchovní nenasycenost vede členy západní kultury k hledání různých forem spirituality. Z toho důvodu mě zaujala alternativní spiritualita waldorfských škol, v jejichž praxi sledávám např. motiv opětovného „okouzlení času“ nebo formování osobnosti skrze tradiční příběhy. Následující kapitola o anthroposofii, ze které waldorfská pedagogika vyvěrá, nastíní základní pojmy a pohledy tohoto holistického uvažování světa jako kontrast k tzv. fragmentárnosti postmoderní kultury.

2 Anthroposofie

„Člověk je svobodný, jen pokud je v každém okamžiku svého života sto, aby následoval sám sebe.“²¹

Metou následujícího oddílu je stručně charakterizovat ideové teze anthroposofického hnutí a osvětlit paradigma *duchovní vědy*, jejímž autorem je rakouský filosof Rudolf Steiner, z jehož myšlenek své konceptuální základy anthroposofie čerpá. Poznatky budu získávat z útlých děl českých religionistů Ivana Odilo Štampacha a Víta Ronovského jako zástupců skromného množství objektivní literatury. Další informace jsem vyhledávala např. v anthroposofickém průvodci. Předlohou pro pochopení východiska duchovní vědy mi bylo dílo již zmíněného autora *Tajná věda v nástinu*, jež nabízí ucelený výklad tělesně-duševní evoluce člověka včetně vysvětlení přínosu i podstaty *duchovní vědy* samotné. Pozornost budu věnovat především nástinu Steinerovy kosmogonie a souvztažnosti fyzických a duševních článků jedince. Z anthroposofických aplikací podrobněji uvedu především tzv. waldorfskou pedagogiku, protože zkoumání jejích technik v práci s osobností je předmětem této práce. Nakonec získané informace shrnu a vyvodím, v čem budou přínosem v dalším zkoumání jevů, jimiž se text v jednotlivých kapitolách zabývá.

2.1 Rudolf Steiner

Ústřední osobnost anthroposofického hnutí i původce myšlenek samotných je myslitel Rudolf Steiner. Jeho život začal v Kraljevci, bývalé území Rakouska-Uherska (dnes Chorvatsko), narozením 27. února 1861 do rakouské katolické rodiny. Od 11 let studoval na víceletém vídeňské gymnázium, kde jeho zájem uchvátila především matematika a deskriptivní geometrie. Pokračoval studiem Vysokého učení technického ve Vídni, zde získal vzdělání v oblasti přírodních věd. Své intelektuální zanícení přesunul k filosofii, z níž dosáhl doktorátu na univerzitě v Rostocku roku 1891. Steiner si osvojil jak „dekártovskou metodu“ poznání aplikovanou přírodními vědami, příznačnou pro západní uchopení věd obecně, tak filosofické rozvažování o pravdě a myslí v rámci věd společenských. Pro jeho myšlenkové postupy je proto velmi příznačná snaha přenášet přírodovědnou metodologii a empirii na poznání duševních sfér. Konkrétním příkladem může sloužit podtitul jedné z jeho prvních knihy nesoucí název *Filosofie svobody: Základy moderního světového názoru. Výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*.

Steiner se snažil prorazit jako filosof, ovšem jeho spisy v akademickém prostředí nevyvolávaly kýženou odezvu. Ve svém prvním známějším spise *Grundlinien einer Erkenntnistheorie* (Základní směrnice teorie poznání, 1886) klade důraz na poznání bez předsudků, přímé a přiměřené předmětu.²² „Chce-li člověk poznat duchovní skutečnost, má si vypůjčit od přírodní vědy přesnost pozorování a logičnost výkladu, cestu od empirie k teorii.“²³ Steiner kritizuje akademismus, kde v praxi vědeckou autoritu představují názory vlivných postav a obecné mínění namísto bezprostřední empirie přednesené v logicky uspořádané teorii. Důležitou životní etapou byla pro Steinera práce v Goethově a Schillerově archivu ve Výmaru. Zde se hluboce zabýval Goethovými spisy, připravil jejich kritické vydání i reflexi Goethova světového

21 STEINER, R., *Filosofie svobody*, s. 116.

22 Srov. ŠTAMPACH, I. O., *Anthroposofie*, s. 15.

23 Tamtéž, s. 15.

názoru. Goethovo estetické vnímání a poznávání přírody rezonuje v základech budoucí anthroposofie.

Na místě je otázka, proč z vědeckého úsilí vzdělaného přírodovědce a filosofa vystupují pojmy jako duševní život, duchovní skutečnost a nadsmyslové poznání. Steiner kromě intelektuálního růstu živeného studiem významných filosofů v příkladu Kanta, Nietzscheho či Haeckela (a Goetha samozřejmě), prožíval, s ohledem na životopisné texty, již od dětství různé duchovní zážitky, psychické schopnosti a zvláštní setkání. Již před osmým rokem života prý vnímal vedle fyzického světa i svět duchovní – dokázal rozlišovat věci a bytosti, které člověk vidí, a takové, které nevidí.²⁴ Svou duchovní identitu nalézal v katolickém křesťanství, které pro něj již od ministrantských let tvořilo odrazový můstek pro mystické výpravy do duchovních světů. Sounáležitost duchovního uvažování nachází Steiner v rosenkruciánském hnutí, které od středověku nese mystickou tradici spojení spirituálního učení s vědou. Spojením vědeckého ducha se spiritualitou položili rosenkruciáni základ duchovní vědy.²⁵

V prvním desetiletí 20. století spojuje Steiner svůj život s Teosofickou společností Heleny Blavatské, přesněji s její německou odnoží. V rámci Teosofické společnosti mu bylo umožněno rozšířit úzký okruh posluchačů jeho přednášek o „křesťanství jako evropské mystice“ na organizované semináře v desítkách evropských měst, Prahy nevyjímaje.²⁶ V této době vydal svá základní díla: *Theosofie* (1909), *O poznávání vyšších světů* (1909) a *Tajná věda v nástinu* (1910). Z poslední zmíněné knihy budu sama reinterpretovat poznatky o uspořádání duchovního světa důležité pro následné pochopení principů waldorfské pedagogiky. S Teosofickou společností se po dvou letech rozešel, když její indické vedení vyhlásilo novou inkarnaci Ježíše Krista. Odchod Steinera a jeho následovníků dalo impuls ke vzniku Anthroposofické společnosti, která tak byla oficiálně založena v roce 1913 ve švýcarském Dornachu. Ve stejném místě Rudolf Steiner završil i svůj bohatý a podnětný život, a to 30. března 1925 ve věku 62 let.

2.2 Anthroposofické principy

Úsilí definovat anthroposofii se jeví stejně nedostatečně jako snaha konkretizovat např. pojem náboženství. Vymezením vlastností v určité definici se zároveň ztrácí jiný důležitý aspekt uceleného předmětu, jež vystižen nebyl. Anthroposofie je souhrn nauk a pravd, jež se však nepokládají za dogmatické. Je „dítětem“ Rudolfa Steinera hlásající odkaz starověkých moudrostí a principů.²⁷ Snaží se člověka vést k etickému individualismu, přesto není samospásnou. Nabízí cestu nadsmyslového poznání duchovních světů, aniž se vyjevuje jako náboženství. „Anthroposofie sice poskytuje poznatky o vývojových zákonitostech světa a člověka, o jejich vzájemném vztahu, o jejich funkčním uspořádání, ale také o duchovních světech a jejich vzájemné souhře se světem hmotným, avšak přijímání, konzumace těchto poznatků ještě není anthroposofií – tyto poznatky nejsou samoúčelem, nejsou cílem, ale prostředkem.“²⁸

Anthroposofie se překladem prezentuje jako „moudrost o člověku“ nebo „věda o člověku“. Ronovský vysvětluje, že „podle Rudolfa Steinera je však správnou

24 Srov. *Rudolf Steiner*, [online].

25 Srov. BURKART, A., *Antropozofie*, s. 131.

26 Srov. HRADIL, R., *Průvodce českou anthroposofií*, s. 23.

27 Steiner navazuje na duchovní tradice v linii starý Egypt, Řecko, Řím a křesťanství. - srov.

ŠTAMPACH, I. O., *Anthroposofie*, s. 11.

28 Tamtéž, s. 12 (upraveno).

interpretací tohoto slova spíše ‚vědomí vlastního lidství‘²⁹. Sama sebe pojímá jako křesťansky orientované hnutí nesoucí alternativně křesťanský impuls, který má být schopen prosvětlit a posílit současnou kulturu.³⁰ Anthroposofie je zřetelná hlavně ve svých aplikacích, kde přináší inspiraci pro širokou oblast lidských činností i věd. Její principy jsou využívány v biodynamickém zemědělství, včelařství, medicíně, farmacii, výrobě hudebních nástrojů, sociální terapii, léčebné a waldorfské pedagogice, umění a např. také v architektuře. „Pro anthroposofii je tedy jak eurytmie³¹, tak i komplexní medicína, léčitelско-pedagogická práce a waldorfská pedagogika se svým důrazem na citovou a múzickou stránku snahou o prosazování harmonické inkarnace a o působení proti civilizačním škodám“³², popisuje německý teolog a religionista Bernhard Grom. Nejaktivnějším článkem je již zmíněná waldorfská pedagogika, která se snaží uplatňovat anthroposofické pojetí člověka ve výchově a přístupu k žákovi. Danému tématu bude věnován prostor v samostatném odstavci.

2.2.1 Duchovní věda

Základním kamenem anthroposofie je souvztažnost všeho bytí, kterou Steiner obšírně popisuje např. v díle *Tajná věda v nástinu* (2010). Své vhledy a poznání předkládá v uceleném systému, jež nazývá *duchovní vědou* nebo dříve také *tajnou vědou*. *Duchovní* proto, že své poznání nachází a ověřuje cestou nadsmyslového nazírání a *vědou*, protože proklamuje vědění. V následujícím textu se pokusím stručně zachytit a reinterpretovat Steinerovy představy duchovních i hmotných světů, jichž, podle svého mínění, dosáhl nadsmyslovým poznáním. Nutno říci, že Steinerův způsob vyjadřování je hutně komplikovaný, pln vlastního pojmosloví a nejednoznačných termínů.³³ Vyslovené poznatky prý nahlédl a je možno nahlédnout komukoli skrze nadsmyslové nazírání při správném postupu meditační praxe. Předložená schémata vesmírných planet, archandělů či lidské podstaty se často od tradiční křesťanské věrouky odklání, jak jen to je možné, přičemž středobodem duchovního uvažování zůstává jediný Bůh³⁴ a Ježíš Kristus. Steiner dokonce vypracoval vlastní pojetí christologie a zvláště mystériu na Golgotě věnoval značnou část svých textů³⁵. Svůj odkaz v duchovní vědě nacházejí také východní učení, reflektuje je např. idea karmického principu, reinkarnace či duchovní pojetí člověka. Autor sám užívá termínů vlastních východním naukám ve svých textech.³⁶

29 RONOVSÝ, V., *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*, s. 15-16.

30 Srov. ŠTAMPACH, I. O., *Anthroposofie*, s. 6.

31 Eurytmie je součástí výukového plánu waldorfských školek a škol. Jedná se pomyslně o pohybové cvičení ve skupině, nejčastěji je vysvětlováno jako slovo ztvárněné pohybem.

32 GROM, B., *K anthroposofickému obrazu člověka a světa* In *Anthroposofie a křesťanství*, s. 30.

33 Na základě vlastního pozorování a rozhovorů mohu poznamenat, že neuchopitelnost Steinerových textů je často předmětem diskuse jak v internetových komentářích jeho děl, tak i waldorfských pedagogických pracovníků. V této souvislosti se mohou jevit snáze pochopitelnějšími texty ruského spisovatele a anthroposofa Sergeje Olegoviče Prokofjeva (1954-2014). Prokofjev dílo Steinera vysvětluje a rozvádí v četných publikacích.

34 Ve Steinerových textech je často užíván pojem nejvyšší Duch.

35 *Mystérium Golgoty 2022, Kristův impuls 2003, Golgota – Přehled anthroposofické christologie 2017* a další.

36 Např. *Tajná věda v nástinu*, s. 47, 72 atd.

2.2.1.1 Podstata lidství

Lidská bytost je pojmána nejenom jako fyzické tělo, ale zdůrazňuje se i její jemněhmotná podstata. Tradiční trojčlennost těla, ducha a duše je zachována, ovšem rozrůstá se po vzoru východních učeních do sedmi nebo devíti článků. Prvním článkem je tělo fyzické. Podle Steinera, „ve zjevném světě je fyzické tělo člověka tím, v čem je člověk roven minerálnímu, nerostnému světu“³⁷. Druhým článkem je tělo éterné. To je považováno za jakýsi ekvivalent životní síly, éterné tělo proniká tělem fyzickým, všechny jeho orgány jsou ve své podobě udržovány proudy a pohyby éterného těla.³⁸ Všechno živé má své éterné tělo, je spojováno s rostlinami. Třetí prvek lidské podstaty tvoří astrální tělo, které přebírá funkci vědomí. „Bdělé éterné tělo je prosvícené tělem astrálním.“³⁹ Je to také ta část lidského jedince, která je zodpovědná za přání a žádostivost uspokojované v mnoha případech tělem fyzickým. Astrální tělo máme společně se zvířaty. Po třech tělesných člancích následují prvky duševní. Čtvrtý článek představuje v člověku „já“. Ono „já“ odlišuje člověka od okolního světa, představuje vzpomínku o sobě samém. Autor vysvětluje: „Jako se fyzické tělo rozpadá, když je nedrží pohromadě tělo éterné, jako éterné tělo upadá do bezvědomí, když je neprosvěcuje tělo astrální, tak by astrální tělo muselo nechat zapadat všechno minulé stále znovu do zapomenutí, kdyby je „já“ nezachraňovalo pro přítomnost“⁴⁰. „Já je spojeno se sebeuvědomováním a také jádrem duše.

Duši je pak možno dále rozdělit na tři vývojově vzestupné podčlánky: duše citová, rozumová a vědomá. Do vědomé duše proniká duch, a „tak je duše vědomá spojená s duchem, který je skrytou skutečností ve všem zjevném“⁴¹. Duše prodchnutá duchem tvoří pátý článek podstaty člověka neboli duchovní já, její ekvivalent nese pojem „manas“⁴². Duchovní já je propojeno s tělem astrálním. Další stupeň představuje životní duch neboli „buddhi“. Životní duch představuje procesy v intelektuální rovině člověka, obtiskují se v něm mimo jiné náboženské zážitky a zkušenosti. Právě náboženské impulzy považuje Steiner za nejsilnější původce proměny „já“ v životního ducha, který působí na tělo éterné. Nejvyšším stupněm lidské podstaty a jejím završením je duchovní člověk, „átmá“, který nad fyzickým tělem vládne zduchovnělým „já“.

Praktická aplikace vyloženého pojetí člověka se odráží např. ve vztahu k vývoji dítěte a tedy svůj účinek nachází všude tam, kde se s dítětem pracuje, především v pedagogice a terapii. Grom poznatky shrnuje: „Podle vlastního duchového bádání Steiner soudí, že v prvních sedmi letech od narození člověka až po výměnu chrupu by dítě mělo mít možnost rozvíjet především své fyzické tělo, potom mezi výměnou chrupu a pohlavní zralosti své éterické tělo a odtud znovu až k dospělosti, tedy mezi čtrnáctým a jedenadvacátým rokem věku, své astrální tělo; také potom se mají rozvíjet vyšší články bytosti vždy po sedmiletích“⁴³.

37 STEINER, R., *Tajná věda v nástinu*, s. 34.

38 Srov. tamtéž, s. 37.

39 Tamtéž, s. 38.

40 Tamtéž, s. 38.

41 Tamtéž, s. 44.

42 *Manas* – sanskrtský pojem, znamená „mysl“, centrum všech pěti smyslů.

43 GROM, B., *K antroposofickému obrazu člověka a světa* In *Anthroposofie a křesťanství*, s. 31 (upraveno).

2.2.1.2 Vývoj světa

Anthroposofická kosmogonie se opírá o primární představu, že mezi vývojem člověka a vývojem planety Země existuje přímá souvislost, načež výše popsané roviny lidské bytosti mají nejrozmanitější vztah k celému vesmíru. Když se Steinerovo duchovní pozorování obrací v životě Země stále více nazpět, pak dojde k bodu vývoje, na kterém všechno hmotné teprve začíná, předtím je tu pouze duchovno.⁴⁴ „Jako to, co bylo předtím jen vodou, se zhušťuje v led, tak můžeme sledovat, jak se z předchozího čistého duchovna zhušťují hmotné jevy, procesy a bytosti“⁴⁵, říká autor. Popsané zhmotnění – planetární vtělení – se podle Steinera událo dohromady čtyřikrát, kdy mezi těmito stavy prošla Země vždy opětovným mezistavem zduchovnění. „Čím dále však sledujeme vtělování nazpět, tím se ukazuje fyzické bytí stále jemnější a jemnější.“⁴⁶

Takto čtyři planetární vtělení odpovídají vývojem čtyřem lidským článkům: fyzickému tělu, éterickému, astrálnímu tělu a já. Minulá pravtělení jsou v posloupnosti vývoje Steinerem nazývána (v nepřímé souvislosti se současně chápaným slunečním systémem) jako Saturn, Slunce a Měsíc. Znamená to, že v prvním vtělení Saturnu se vyvinulo fyzické tělo, druhým přerodem éterické tělo, třetí obnovou bylo éterické tělo schopno přijmout tělo astrální a až vtělením na Zemi je lidská bytost obdařena svým já. Tedy postupně fyzické tělo dosáhlo čtvrtého stupně dokonalosti, zatímco já nyní stojí teprve na prvním stupni svého bytí.

Na otázku, proč tedy dokonale uspořádané lidské (fyzické) tělo trpí nemocemi, odpovídá Steinerova duchovní věda tím, „že většina nemocí pochází z toho, že se různé nepravosti a pochybení v astrálním těle přenášejí na tělo éterné a touto oklikou narušují jinak dokonalý soulad fyzického těla.“⁴⁷ Nadto autor dodává, že většinou se poškození na rovině astrálního těla promítá až v dalších následujících životech. Poškození se může odehrávat v tělesných dispozicích, orgánových soustavách či duševních projevech (chťiče); celý proces se odehrává podle vesmírného principu karmy. Vývoj člověka obnášel množství více i méně pochopitelných procesů, a to na poli zárodků fyzické i jemnohmotné osobnosti.

Přenesením na konec vývoje je podle autora vidno, jak se člověk na Zemi stal individualizovanou duševní bytostí, jejíž astrální tělo se na Zemi rozčlenilo na duši pocitovou, rozumovou a vědomou.⁴⁸ „Když jeho duše vědomá pokročila tak daleko, že si během pozemského života mohla vytvořit vhodné tělo, obdařili ho Duchové formy jiskrou ze svého ohně – bylo v něm zažehnuto ‚já‘.“⁴⁹ V jednotlivých epochách vývoje působilo na schránku budoucího člověka množství duchů a entit. Pro příklad uvedu podle používaného zdroje ty, které člověka formují a obtiskují do něj různé formy svého vědomí: Duchy lásky – Serafíny, Duchy ohně – Archanděly, Duchy souladu – Cherubíny, Syny života – Anděly. Dalšími mohou být Duchové formy, pohybu, osobnosti, moudrosti atd.⁵⁰ Sedm epoch vývoje koresponduje s tělesně-duševními stádii člověka po sedmiletých etapách.

44 Srov. STEINER, R., *Tajná věda v nástinu*, s. 84.

45 Tamtéž, s. 84 (zkráceno).

46 Tamtéž, s. 88.

47 Tamtéž, s. 93.

48 Srov. tamtéž, s. 144.

49 Tamtéž, s. 144.

50 Srov. tamtéž, s. 83-176.

2.3 Waldorfská škola

Waldorfská pedagogika vznikla jako živý impuls anthroposofického hnutí neboli aktivní článek trojčlenného pojetí společnosti⁵¹. Principy waldorfské pedagogiky se utvářejí na podkladě duchovní vědy a z ní vyplývajícího pojetí člověka. Daný vzdělávací systém je proto charakterizován holistickým přístupem ke člověku a snahou docílit harmonie lidské bytosti ve všech jejích složkách. Možno říci, že jak pro život současný, tak jako benefit do životů opětovných. Německý psychiatr a anthroposof Peter Selg proklamuje, že „smysl waldorfských škol je posílit a upřednostnit duševně duchovní síly dítěte“⁵², jež společnost rozvíjí obtížněji než jiné složky lidského jedince. K dosažení tohoto cíle slouží pedagogům jistá škála nástrojů, jimiž se budu zabývat dále. Kýženým důsledkem takovéto činnosti je například ekologické cítění neboli vědomí vztah k Zemi, rozvoj niterné zodpovědnosti a vůle, sociální chápavost, ale také vymezení vůči digitálním technologiím a hodnotám postmoderní doby (materialismus, individualismus, tělesnost).

Snahu waldorfské pedagogiky o souměrný růst duševně-duchovních schopností dítěte korespondujících s fyzickým procesem dospívání dokládá následující komentář ředitele základní waldorfské školy. „*Celé curriculum waldorfské školy je vytváření celku, který je složen vůlí, cítěním a myšlením. Je to komplex. Cílem je, aby dítě zažívalo, zažívalo to krásné, aby konalo, aby se rozvíjelo na základě toho konání a aby reflektovalo samo sebe. Konstruktivistická pedagogika se formovala v 80. letech 20. století. S úsměvem se dá říci, že waldorfská pedagogika je konstruktivistickou již od roku 1918. Prvním základem je zkušenost a na základě zkušenosti vzniká nějaké předporozumnění a reflektování. To je stejné ve waldorfské pedagogice jako v konstruktivistické.*“⁵³

2.3.1 Učitel jako osobnost

Na základě obecných zkušeností z konvenčního systému vzdělávání lze říci, že pedagog se značnou měrou podílí na způsobu prezentace látky, jež má být žáky osvojena. Od waldorfského pedagoga se navíc požaduje⁵⁴ vynaložení značného úsilí ve formování procesů vnitřních, zušlechťování vlastní osobnosti, i procesů vnějších – zajišťování plynulého chodu třídy a školy, jež obnáší vytváření individuálních podnětů k výuce či příprava a organizace slavností cyklicky lemujících kalendářní rok. Selg ve své promluvě vybízí pedagogy k osvojení schopností, jež je vědecky možno považovat za nadlidské: „Učitelé by měli být lidé, kteří vnímají síly budoucnosti, kteří si vyvinuly orgán pro to, co přichází, i proto, co vyžaduje přicházející jednotlivé dítě, kam směřuje, co si přináší s sebou jako zvláštní dary a schopnosti, které tady ještě nejsou, a jak tomu dítěti pomoci, aby je mohlo uskutečnit“⁵⁵. Waldorfská pedagogika klade důraz na osobní

51 Idea sociální trojčlennosti – Steinerův sociální model, který zahrnuje a definuje tři složky společnosti (odraz tří složek člověka jako duchově-duševně-tělesné bytosti), jež mají být od sebe v chodu společnosti správně odděleny; jedná se o oblast kulturně-duchovní, politicko-právní a hospodářskou. Tato samostatná odvětví společnosti by měla být spravována podle jednotlivých hesel Velké francouzské revoluce – svoboda, rovnost, bratrství. Oblast kulturně-duchovní má být pojímána svobodně (sem patří i waldorfská pedagogika a její důraz na svobodu ducha), v politicko-právní oblasti uplatňována zásada rovnosti a v hospodářství bratrství.

52 SELG, P., *Duchovní jádro waldorfské školy*, s. 29.

53 Ředitel školy, rozhovor č. 1.

54 Dle pozorování a rozhovorů konstatuji, že pedagogové waldorfských škol musí absolvovat tříletý Seminář waldorfské pedagogiky (Akademie Tabor – Praha), kde jsou vyučujícími vedeni k osvojování metodiky waldorfské pedagogiky a dalších jejích podoborů. S tím je spojen důraz na osobnostní formování pedagoga, který má být žákům dobrým vzorem.

55 SELG, P., *Duchovní jádro waldorfské školy*, s. 25.

autoritu třídního učitele, který žáky provází od první třídy až do deváté, má být etickým vzorem i aktivním činitelem v osobnostním vývoji dítěte.

Svůj vhled mi nabídl třídní učitel žáků druhé třídy. „*Učitel nese velkou zodpovědnost za průběh a tvoření vyučování. Úlohou pedagoga je neustále hledat cestu k dítěti, kultivovat sebe, být si vědom projevů vlastního chování a sám sebe v určitých ohledech usměrňovat. Pedagog je organizací vedený, aby se vědomě rozvíjel. Od čtvrté třídy již přistupují oborový učitelé, protože není v možnostech třídního učitele odučit všechny předměty. Ideálně si třídní učitel blízký kontakt se třídou udržuje a na nějaké části učebního plánu se podílí, ale s vyššími ročníky se objevují témata, která lépe uchopí specializovaný učitel. Samozřejmě mnohé vyplývá i z konkrétních personálních možností dané školy. Třídní učitel svou třídu obrazně ‚nese‘ prvním, ale i druhým stupněm.*“⁵⁶

2.3.2 Učení prožitkem

Výuka na waldorfské škole se od konvenčních způsobů pedagogické činnosti výrazně odlišuje již na první pohled. Skrze pozorování mohu popsat jako základním rys prostoru využití přírodních materiálů, především dřeva, přírodních tkanin v tlumených barvách, obrazy nekonkrétních forem (budících dojem rozmazaných barev) i konkrétních forem Panny Marie, Ježíše Krista nebo Rudolfa Steinera, a další rukodělné výrobky. V učebnách není přítomná pomocná výuková technologie jako interaktivní tabule, projektor, osobní či přenosný počítač. Významným prvkem waldorfského vzdělávání je poznávání skrze umění a prožitek. Sám Steiner se vyjadřuje o potřebě sdělovat žákům vše potřebné skrze cit, protože pouze to, co je procítěno, ukládá se člověku hluboko do paměti.⁵⁷ Ústy samotných pedagogů, jež jsem měla možnost potkat, je waldorfská škola definována jako umělecká. Umění je zde významným prvkem spoluvytváření osobnosti dítěte a objevování souvislostí člověka, přírody a světa. „Umělecká díla mají vůči lidstvu mnohem hlubší úkol, poslání a vlivy, spoluvytvářejí evoluční aspiraci člověka i klima kolektivního povědomí lidstva – vnášejí totiž do zemského okolí silné mentální náboje, vibrace, které ovlivňují kvalitu všeobecné hladiny mentální atmosféry.“⁵⁸ Jako ukázkou praktické aplikace je možné zmínit raní zpěv celé školy, dramatisaci pohádek a legend v rámci třídního kolektivu, výuku na hudební nástroj od prvních tříd, sochařství, eurytmii⁵⁹ a epochu věnovanou kreslení forem⁶⁰.

Odpovědí, proč je tak důležité držet se v pedagogické metodice každodenních specifických úkonů, jako je prostoupení výuky písněmi, odpočinek u pohádky, společná tvorba, je podle ředitele školy rytmus. „*Důraz je na vytváření zdravého rytmu. Rytimizace výuky vytváří to, že pak některé věci jdou velmi lehce. Existuje k tomu rčení z waldorfské pedagogiky: ‚rytmus nahrazuje sílu‘. Takže vytvoříte u dětí, že žijí v rytmu a do toho rytmu se pak vkládají výukové podněty. My jako lidé žijeme neustále v nějakých rytmech. Žijeme v rytmu dne, roku, což souvisí s prožíváním slavností a chápáním ročního cyklu. Jde o to, že ten rytmus nás provází životem a v těch rytmech,*

56 Třídní učitel, rozhovor č. 2.

57 Srov. STEINER, R., *Utváření vyučování na základě poznání člověka*, s. 36-37.

58 HRADIL, R., *Průvodce českou anthroposofií*, s. 53 (upraveno).

59 Viz poznámka č. 31.

60 Waldorfská škola rozvrhuje výuku hlavních předmětů po epochách. V praxi to znamená, že žáci mají jeden měsíc jako hlavní předmět matematiku, následující měsíc český jazyk, poté kreslení forem. Hlavní předměty se během školního roku střídají a opakují. Kreslení forem je druhem umělecké činnosti, která si spolu s eurytmií klade za cíl propojit tělo a mysl, zvnitřnění vnějšího pohybu. Formy se skládají z čar, oblouků a smyček, každá forma má svůj specifický účinek a význam.

ve kterých žijeme, tvoříme a vyvíjíme se. Na tuto určitou životní kvalitu se waldorfská pedagogika snaží navázat a provázat rytmirování tak, aby bylo poznávání nesené namísto přímého tlaku."⁶¹

2.4 Shrnutí

Předložený text se pokusil v omezeném rozsahu nabídnout výchozí paradigmatu anthroposofie. Uvedl Rudolfa Steinera jako základního autora idejí, jež prezentoval a rozvíjel v rámci Anthroposofického hnutí. V pasáži jsem uvedla, proč je anthroposofická kosmogonie stavebním prvkem waldorfské pedagogiky. V reflexi na uvedené poznatky si dovolím shrnout, že rozdělení na sedm článků vývoje se v člověku obtiskuje od jeho evoluce až k sedmi etapám růstu, kterými se rozumí období mezi narozením, dospíváním a zralostí jedince. Zákonitosti sedmiletí člověka se snaží plně respektovat a rozvíjet právě waldorfská pedagogika. Jak jsem již uvedla, využívá ke svým metodickým cílům různé kreativní nástroje. Práce v následujících kapitolách poukáže na prohlubování tělesně-duševních potencialit dítěte (žáka) skrze kolektivní prožívání cyklických slavností, rituálů, dramatizace a zakoušení mýtů.

Kapitola nastínila holistický vhlad anthroposofického myšlení jako zorný úhel veškerých lidských činností z něj pocházejících. Budu se proto snažit v následujících tematických okruzích zmíněné ideové jádro zachovat a poskytnout anthroposofickému výkladu ve svých textech přináležející prostor.

61 Ředitel školy, rozhovor č. 1.

3 Rituál

Další část práce věnuji fenoménu *rituálu*. Tímto jevem se budu zabývat z toho důvodu, protože tvoří nejen nepopíratelnou součást sociální reality z níž čerpáme zdroje osobní identity, ale je především výraznou složkou praxe waldorfské pedagogiky. V úvodu kapitoly proto nastíním, jak společenské vědy rituál uchopují. Vycházet budu zejména z pohledu antropologie. Navazující text se bude soustředit na rituál přechodový a ukáže, jakou funkci tento úkaz v rámci společnosti či komunity plní. Dále poukáži na spojení rituálu s divadlem a doplním praktickou úlohu dramatizace nejen ve waldorfské pedagogice. Uchopení rituálu ve waldorfské metodice nabídne samostatná odstavce zahrnující reakce pedagogů. Na závěr se pokusím celé téma shrnout a vyvodit nejvýraznější poznatky.

3.1 Význam rituálu

Rituál vnímám jako každodenního průvodcem lidského jedince. Ritualizované chování se projevuje od navyklých způsobů ranní hygieny, společenskou etiketu běžného dne až po specifické rodinné zvyky. „Rituálů se běžně účastní lidé při tělesném pohybu nebo akci, při pasivních i aktivních způsobech komunikace (verbálních a nonverbálních), při ezoterickém i exoterickém vědění, a to často v kontextu intenzivních emocionálních stavů“⁶², uvádí britská antropoložka Fiona Bowie. Mnoho křesťanských tradic se vědomě snaží pojímat každodenní činnosti jako náboženské úkony zasvěcené Bohu. Pedagog a kněz Obce křesťanů Milan Horák doplňuje: „Všem takovýmto rituálům je jedno společné – jedná se o dodržovanou poslušnost úkonů, které jednotlivě mohou být i zcela prosty praktického zdůvodnění, ale jako celek nesou určitý symbolický význam“⁶³.

Fenomén rituálu zkoumá vícero společenských věd, v metodologii se jejich postupy překrývají či doplňují. Z hlediska moderních věd nenese význam, zda je forma rituálu postavena na dávno vyprázdněném zvyku, na jednoduchém účelovém zdůvodnění nebo na složité náboženské metafyzice.⁶⁴ Společenské vědy si všimají faktických rysů zkoumaného ritu, a to především jeho symbolického významu a z něj pramenících důsledků ve společenské struktuře. Bowie doplňuje: „Předávání hodnot nejhluběji zakořeněných v určité kultuře od jednoho pokolení k druhému se dá usnadnit pomocí rituálu“⁶⁵.

Ze sociologického hlediska lze rituál rozdělit na dva základní póly, rituál osobní a rituál společenský. Sociologie vysvětluje funkci rituálu ve společnosti ve smyslu ujištění jedince o své sociální roli a řádu světa vůbec. Jedinci je skrze společenský neboli kulturní ritus vštěpováno žádoucí kognitivní pochopení daných struktur světa, jež jej obklopují. Pocit sounáležitosti se svou sociální skupinou je jedinci obraným vakuem proti vnějšímu chaosu vznikajícímu z nesouladu jevů světa. Významným nositelem kultury je také rodina. Česká psycholožka Monika Morgensternová poznamenává, že rodina na jedince přenáší jak kulturu národní, tak skrze rituály kulturu v malém – specificky rodinnou. Význam rodinných rituálů spočívá v tom, že se jimi uskutečňují tři základní procesy: transformace, komunikace a stabilizace.⁶⁶ Dobře „ukotvený“ jedinec je pak obvykle schopný lépe přijímat odlišné kulturní zvyklosti

62 BOWIE, F., *Antropologie náboženství*, s. 150.

63 HORÁK, M., *Podstata rituálu*, s. 3 (upraveno).

64 Srov. tamtéž, s. 4.

65 BOWIE, F., *Antropologie náboženství*, s. 147.

66 MORGENSTERNOVÁ, M. a kol. *Interkulturní psychologie*, s. 79.

bez strachu o ztrátu vlastní identity a pozitivně uplatňovat získané kulturní dovednosti např. v mezikulturním prostředí.

3.2 Přechodový rituál

Každý člověk během svého životního cyklu vystřídá několik sociálních rolí. Sociální role reflektuje postavení a vztah jedince k danému společenství. Konkrétní postavení je obestřeno více i méně viditelnými charakteristikami. Symbolické znaky nese oblečení, vyjadřování nebo příslušnost k uzavřené skupině. Například odlišně si představíme figuru obchodního manažera a jinak kněze. Ačkoli by obě funkce mohl vykonávat stejný člověk, v každé ze svých rolích by musel využívat jiných dovedností v přístupu k blízkým jedincům. Zatímco v ekonomickém prostoru nevydobude soucit a útěcha uznání, „ostré lokty“ nejsou žádoucí vlastností při duchovním doprovázení.

Mnohé změny vývojového cyklu doplňuje společnost přechodovými rituály, ve kterých se ty či ony potřebné vlastnosti testují a upevňují. Britský antropolog Victor Turner soudí, že „pro jednotlivce i skupiny je společenský život druhem dialektického procesu, který zahrnuje po sobě následující prožitky vyššího i nižšího postavení, *communitas* i struktury, stejnorodosti i odlišnosti, rovnosti i nerovnosti“⁶⁷.

K přechodu od nižšího k vyššímu postavení dochází přes tzv. prázdné místo, kde je jedinci odejmut jakýkoli status. Proces slouží k vzájemnému formování protikladů, jež jsou na sobě závislé. Tento typ přechodového rituálu nese podle Turnera myšlenku, že „vyšší postavení neexistuje bez nižšího a ten, kdo zastává vyšší pozici, musí zažít jako to je být poníženy“⁶⁸. Ponížení mohou v evropském kulturním regionu nastínit v příkladu odloučení, strachu ze samoty, vojenského výcviku, ale i formy examinační ve školách. Přechodový rituál kopíruje trojčlennou kompozici „cesty hrdiny“. Rituály přechodu sestávají z fáze: odloučení, pomezí a přijetí. V první fázi jedinec opouští své pevné místo ve společenské struktuře, symbolické chování dokresluje ono vytrhnutí z definovaného stavu. Druhá fáze neboli fáze „prahu“ je místem, kde je dotyčný symbolicky očištěn od všech svých atributů stavu minulého i nadcházejícího. Třetím krokem je znovupřijetí. Jedinec je v nové roli opět ukotven do sociálních struktur společenství. Turner dodává: „Očekává se, že člověk, jenž prošel rituálem, bude jednat v souladu s určitými obyčejí danými normami a etickými pravidly, jež nositele společenského postavení vážou do systému společenských tradic“⁶⁹.

3.3 Rituál vs. divadlo

Při zkoumání jevu *rituálu* mě zaujala idea skotského antropologa a etnografa J. G. Frazera, že západní divadlo, s kořeny v řecké tragédii, má svůj původ v rituálu⁷⁰. Hodnotu myšlenky spatřuji ve synkrezi lidské touhy zažívat vztah k transcendentnu skrze rituální chování a neméně podstatnou potřebu ztotožňovat se s archetypy postav v příbězích. Teorii v současnosti dále rozvíjí americký teoretik představení Richard Schechner. „Schechner se pokusil prozkoumat spojitost mezi různými typy představení a zjistil, že divadelní představení, hry, sport a rituál, mají společných několik základních vlastností: specifické uspořádání v čase, specifickou neproduktivní hodnotu připisovanou objektům a často i zvláštní vyhrazené místo, kde se tyto akce provozují.“⁷¹

67 TURNER, V., *Průběh rituálu*, s. 98.

68 Tamtéž, s. 98.

69 Tamtéž, s. 96.

70 Srov. BOWIE, F., *Antropologie náboženství*, s. 154.

71 Tamtéž s. 154 (zkráceno).

Určit vymezení, které odděluje hranice divadla a rituálu fakticky nelze, vodítkem však podle Schechnera může být úmysl představení. Pokud je od představení očekávána účinnost, jedná se o rituál. Je-li symbolická řeč dramatu využita spíše k pobavení, mluví se o divadle. Oba ukazatele se ovšem prolínají a hodnotový význam připisuje představení především kulturně-společenský kontext.

Dovolím si vyvodit, že dramaturgie příběhu či tématu může nabízet odlišné formy prožívání. Pasivní zážitek nabízí účastníkovi divadlo za okolností, kdy sám pouze představení skupiny herců sleduje, do děje nijak nezasahuje, není mu to umožněno. Aktivního prožitku na straně druhé dosáhne v roli herce. Jako herec má jedinec možnost „obléknout“ si roli (sociální, kladnou, zápornou), která neodpovídá jeho sociálnímu statusu nebo současným společenským normám. Aktivní dramaturgie využívá waldorfská pedagogika ve svém metodickém cíli – učení prožitkem. Třídní učitel vysvětluje: „*Když příběh (téma, poselství) projde tělem, tak si je dotýčný zažije. Lépe pak danou problematiku uchopuje, pamatuje si. Člověk si může zkusit zahrát např. na sv. Františka, který se v jedné z legend pomáhá zbavit se potulného vlka. Daná problematika je jak vyprávěna, tak současně prožívána. Dalším důležitým aspektem divadla je sociální interakce, divadlo zažívá skupina společně, ovšem nároky klade i na jednotlivce, který se v rámci kolektivu učí prosadit svůj názor nebo naopak upozadit, učí se promluvit nahlas, což bývá pro mnohé děti obtížné.*“⁷²

3.4 Ritualizace výuky

Význam rituálu ve výuce okrajově naznačil již ředitel školy ve výpovědi o rytmu (odstavec 2.3.2). Jsem si vědoma, že termín *rytmus* se významově rozchází s fenoménem *rituálu*, ovšem v metodách waldorfské pedagogiky vnímám způsob dosahování kýžené rytmizace výuky právě pomocí rituálů. Díky zkušenosti zúčastněného pozorování školního dne ve waldorfské třídě mohu pojmenovat pedagogickou práci s žáky velmi bohatou na rituální prvky. V podstatě k téměř každé činnosti přináší tzv. průpověď (souvětí, krátká báseň) nebo píseň. Podrobný popis poskytuje třídní učitel:

„*Začínáme pozdravem, který je každý den stejný. Je to zapálení svíčky⁷³ a pak průpověď pro první až čtvrtou třídu (ta je od Steinera)⁷⁴, následuje individuálně zvolená píseň pro celý rok. Pak si říkáme, který je den, ke každému dni je básnička. Tím děti zpřítomňujeme v čase. Tím, že je tam ten rituál mají čas trochu dosednout do sebe a uvědomit si, že teď jsem tady ve třídě, společným zpěvem se propojíme. Je důležité, že rituál probíhá, jak pro dítě samotné, tak i pro kolektiv. Od druhé třídy děti říkají své osobní básně⁷⁵.*“⁷⁶

Takto probíhá každodenní úvod do vyučování. Samotnému začátku ve třídním kolektivu předchází zpěv celé školy, kdy v prostorách schodiště shromáždí pedagogové i žáci. Společně zpívají první píseň, která je zvolená pro celý rok, následuje skladba

72 Třídní učitel, rozhovor č. 2.

73 Při zapalování svíčky: Zažihám plamínek svíčky, ať zažene temnoty klam, zářivý plamen svíčky, maličký světla chrám. Následuje: Pod nohama pevnou zem, nad hlavou modré nebe, rukama tvořím celý den, v srdci mám slunce tebe. (2. třída)

74 To milý slunce svit den ozařuje mi a údům sílu dá moc ducha v duši mé. Já v záři sluneční, ó Bože, sílu ctím, již ve své dobrotě tys vložil v duši mou, bych mohl učit se a pilně pracovat. Od tebe pochází světlo a síla, k tobě nechť proudí láska a dík.

75 Osobní básně píše pedagog „na míru“ každému dítěti na konci první třídy. Text by měl vystihovat kladné i záporné rysy dítěte. Podle slov třídního učitele: básně jsou přímo psané pro dítě, oslovuje jeho duši, která se s obsahem může ztotožňovat a zároveň na ní působí a to čeho se ta básně týká, se tak může proměňovat. Básně je tím obrazem.

76 Třídní učitel, rozhovor č. 2.

druhá, jež odráží tematiku ročního období, měsíce či blížící se slavnosti. Po úvodním pozdravu pokračuje třídní kolektiv do zadní části učebny. „*Dále jdeme dozadu do kruhu, kde probíhají společné aktivity. Následují různé průpovědi či písničky k tomu, co bude – např. k hraní na flétnu. Zaspívám kousek melodie a děti již vědí – jdu si pro flétnu a stoupnout do lavice, zapískám nějakou melodii a děti vědí – jdu si pro polštářek, bude pohádka. Další třeba průpovědi před jídlem a tak. Tím, že je to každý den stejné, děti vědí, co přijde a šetří to jejich síly pro práci na konkrétních úkolech.*”⁷⁷ Žáci waldorfské školy tak zažívají po celý průběh výuky různé formy přání s prvky modlitby skrze ritualizované ústní promluvy. Domnívám se, že ritualizace pomáhá vytvářet asociace, jak ve vztahu kladného přijetí požadované činnosti, tak v obsahu průpovědí k cyklickému toku času.

3.5 Posouzení

Kapitola představila *rituál* jako v důležitý faktor v sociální rovině vztahů, když mimo jiné uvedla k čemu ve společnosti slouží rituál přechodový. Na individuálním poli jedince byl rituál přirovnán k důležité podmínce přijetí vlastní identity a rozvoje osobnosti. Pohledem na teorii o propojení rituálu a divadla bylo čtenáři nabídnuto alternativní pochopení samozřejmě vnímaných kulturních jevů současné západní společnosti. Waldorfská metodika se zdá být založena na principech nedirektivní formy učení, trvalé „poponášení“ výuky drobnými rituály možná vyžaduje větší úsilí pedagoga, avšak při dlouhodobé praxi by mělo zajistit plynulé plnění výukového plánu a zvnitřnění následných činností.

⁷⁷ Třídní učitel, rozhovor č. 2.

4 Funkce příběhu a mýtu ve výchově

Kapitola si klade za cíl vyjádřit kulturní fenomén mýtu v jeho rozličných funkcích. Navazuji tím na sdělení předešlé kapitoly, která byla zaměřena na rituál. V pozadí rituální oslav religiózních i lidových často spatřuji konkrétní námět regionální podoby mýtu. Ceremoniální chování tak, z mého pohledu, reflektuje atributy hrdiny a zachází s jeho významnými rysy. Prolínání obou jevů zrcadlí např. právě dramaturgie příběhů.

Začátek textu naznačí uchopení mýtu v rozličném postoji společenských věd. Další část kapitoly jsem sestavila na základě přednášky českého religionisty a teologa Pavla Hoška, jelikož mě obsah i ráz prezentace autora velmi zaujal. Přednáška je součástí vzdělávacího cyklu Kontexty humanity a je volně ke shlédnutí. Svě místo si v této kapitole podrží i vyjádření waldorfských pedagogů, zde zformulují praktickou aplikaci příběhu jako součást metodiky vzdělávání. Text zakončím komentářem, kde se pokusím předložené poznatky shrnout.

4.1 Mýtus

Podle Bowie lze na mýtus z odborného hlediska pohlížet z více stran podle priorit, které ten či onen konkrétní obor preferuje. Lingvistické pojetí mýtu se soustředí na jeho strukturu a jmenovatele; odlišný pohled na něj uplatňují například teologové a historikové, kterým jde o zasazení mýtu o dějinného kontextu; psychologický přístup nachází v mýtech typy potlačeného nevědomého chování atd. Nicméně každý přístup ukazuje na komplexnost fenoménu mýtu jako takového a jeho významnost pro všechny lidské kultury. Již od útlého věku se učíme napodobováním a právě mýty nám po celý život překládají studnici archetypálních vzorů a situací. Jsou nezbytné pro pochopení „světového řádu“ člověkem a vysvětlením či příčinou společenské hierarchie v dané sociální skupině. Jak říká polsko-britský antropolog Bronislaw Malinowski: „mýty o světě duchů, o posmrtném životě a o spojení s božstvy, ať už jsou ‚pravdivé‘, nebo ne, zabraňují, aby společnost upadla do chaosu“⁷⁸.

Dějovou linku příběhu obvykle nese jedna hlavní postava. „Představa hrdiny je ústřední prakticky ve všech kulturách a je ztělesněním ideálů té které společnosti.“⁷⁹ Není bez povšimnutí, že hrdinova cesta, jak ji vysvětluje americký religionista Joseph Campbell⁸⁰, se dělí do stejných tří fází jako přechodový rituál.⁸¹ Hrdinou bývá obvykle mladý muž, který musí během své cesty zvládnout nějakou zkoušku, poté se duševně i fyzicky posílený navrací zpět do obyčejného světa, aby svou zkušenost či dar předával. Často v rámci kulturních reálií daného prostředí, která mýtus deklaruje, následně hrdina vystupuje jako charismatický vůdce nebo mudrc. Konkrétní vnější prvky dodávají příběhu samotné kultury podle toho, jaká specifika prostředí je třeba v mýtu reflektovat.

4.2 Síla příběhu

S vědomím pevné zakotvenosti mýtu v lidské kultuře i stabilního průvodce osobní identity se na nabízí otázka: proč tomu tak vlastně je? Čím to je, že příběhy dokáží poskytnout příjemci zcela novou perspektivu na jeho žitý svět, situace, postoje? Dříve než předložím možné odpovědi, představím *příběh* v analytickém pohledu Hoška.

78 BOWIE, F., *Antropologie náboženství*, str. 279 (zkráceno).

79 Tamtéž, str. 290.

80 Srov. tamtéž, s. 291 - CAMPBELL, J., *Tisíc tváří hrdiny*.

81 Srov. tamtéž, str. 290-292.

4.2.1 Struktura

Aby pojem příběh vystihoval to, čemu v jeho pozadí společně rozumíme, musí podle Hoška nést čtyři stavební prvky⁸²: 1) Události. Příběh je vyprávění, které se odehrálo či přihodilo, skládá se z událostí, jež mohou tvořit časovou posloupnost či nabízí strukturu skládačky, která ve své komplexnosti zapadá do sebe. 2) Aktéři. Děj příběhu odehrávají postavy. Postavy charakterizují lidští hrdinové i fantazijní bytosti. Jednající dějové postavy představují archetypy chování. Silný příběh obvykle odráží svou sílu v takových charakterech postav, s nimiž je možné ztotožnit se širokému spektru posluchačů či čtenářů. 3) Osnova. Dějová osnova je velmi specifické uspořádání, které vetkává události a aktéry děje do celistvé pavučiny příběhu. 4) Hledisko vypravěče. Vypravěč klade pohled do příběhu jen z toho úhlu, který sám zvolí. Autor např. může nabídnout pohled do nitra dějových postav nebo jej naopak skrýt. Autor připojuje: „A tato pozoruhodná, zvláštní, jedinečná konfigurace stavebních prvků, tohle jedinečné předitivo významu a souvislostí, které dávají dohromady události, postavy, zápletka a hledisko, to je to, čemu říkáme příběh“⁸³.

4.2.2 Transformace příběhem

Proměňující moc příběhu, jak jej pojímá Hošek, spočívá v jeho schopnostech vtáhnout účastníka do děje. Čtenář či posluchač se najednou stává součástí příběhu, obtiskne se do jedné z postav, vystaví krajinu příběhu podle svých hlubokých vzpomínek a tímto způsobem se ocitá v příběhovém světě vyprávění (story-shaped world). Osobní žitý příběh konkrétního člověka vstupuje do pole příběhu, vytváří velmi zajímavou interakci s příběhovým světem, jež má na člověka silné proměňující účinky. Zkušenost z nitra příběhu v adresátovi žije i po jeho opuštění, tento prožitek zakusení kvality díla se poté odráží v perspektivě na vlastní svět. Člověk má sklon považovat identifikaci s kladnou dějovou postavou za hlavní tendenci příběhu, nicméně i prostředí a model života, který ve své celistvosti příběh nabízí, jedince možná proměňuje více než konkrétní postava.⁸⁴ Tuto vlastnost vyprávění je označuje Hošek jako iniciační funkci příběhu.

Troufám si podotknout, jak tradiční kosmogonické příběhy náboženských tradic či kmenových společenství přinášejí jejich posluchačům nejenom psychologické ujištění o smysluplnosti a řádovosti světa, ale jejich struktura se zároveň otiskuje do vzorců jejich myšlení a chování. Vytváří se identifikace jedince s jeho osobní i sociální rolí, příběh se zvnitřní (internalizuje). Tím se konkrétní příběh či mýtus neustále aktualizuje a jeho současní příjemci vytvářejí živoucí kapitolu daného vyprávění. K příkladu mohou ze své studijní praxe uvést charakter psaného projevu hebrejské bible, ve kterém hebrejščina nepoužívá k vyjádření Hospodinových slov minulý nebo budoucí čas, ale pouze čas přítomný. Hospodin v písmu promlouvá k izraelskému národu jako organickému celku, pro něž tak myšlenka vyvedení z otroctví (nesvoboda různého druhu) může být stejně aktuální dnes jako před třemi tisíci lety.

4.2.3 Rovina vyprávění

Na vyprávění lze z autorovy perspektivy nahlédnout z úrovně mikropříběhu a makropříběhu. Mikro příběh představují jednotlivá vyprávění rodinná, osobní příběh postavy ze svatých knih, postavy národních dějin nebo také anekdoty či drobné moudrosti

82 Srov. HOŠEK, P., *Moc příběhu: vyprávění jako nástroj proměny* [online], min. 13:55 – 16:08.

83 Tamtéž, min. 16:09.

84 Srov. tamtéž, min. 22:24.

(příslloví, rčení). Makropříběh je utkán z množství mikropříběhů, najednou tento veliký příběh vypovídá jakoby všechno podstatné o smyslu lidského života, promlouvá k jedinci již ne jako jednotlivá drobná moudrost, která se mu ve formě příběhu nabízí, ale přistupuje k němu jako pozvání, aby nahlédl celek skutečnosti, protože v okamžiku, kdy to udělá, ocitne se v příběhu a najde se v něm, tak se stává jeho součástí a pokračováním.⁸⁵ „Tedy příběhu, který často bývá zřetězením jednotlivých malých dílčích příběhů, a který má povahu kompletní artikulace smyslu lidského života.“⁸⁶, vysvětluje Hošek.

4.3 Aplikace ve výuce

Waldorfská pedagogika pro účely vzdělávání hojně využívá archetypální⁸⁷ charakter pohádek a mýtů. Průběh vzdělávání je, dle zúčastněného pozorování, taktéž nesen éterickými bytostmi skřítků, andělů i bájných hrdinů. Skřítkové mají důležitou funkci ve vzdělávání předškolním, zde se podílí na plynulém chodu denních činností a hlavně rituálů s nimi spojených, nicméně svého třídního skřítků mají i nižší třídy základní školy. Slovy třídního učitele, andělé často přinášejí novou učební látku, např. početní kouzla v matematice. Doprovázení výuky éterickými bytostmi je značně individuální volnou pedagoga a jeho fantazie, ovšem aplikace příběhů v jednotlivých ročnících se drží doporučených postupů waldorfské pedagogiky v souladu k sedmiletým etapám dětského vývoje. Konstatování potvrzuje ředitel školy: „*Posloupnost příběhů během vzdělávání určitým způsobem odráží vývoj vědomí dítěte. Takto dítě vrůstá do kultury. V českém kulturním okruhu používáme evropské a křesťanské mýty, zatímco kdyby šlo o jinou oblast – např. Vietnam, Egypt (i zde jsou waldorfské školy), tak vycházejí z úplně jiných kulturních zdrojů*“⁸⁸.

Výpověď z hlediska antropologie dokládá i česká antropoložka a pedagožka Martina Cichá. Zaměřením se na dítě a proces jeho enkulturace se chápání vztahu člověka a kultury přesouvá ve směru od jedince ke kultuře. Autorka popisuje, že poznatky získané během etnografických výzkumů naznačují i dosvědčují, jak výchovné praktiky utváří pozdější osobnost malých dětí či mohou dokonce způsobovat psychické úzkosti a emoční otřesy provázející jedince celý život⁸⁹. Z vlastního pohledu považují za jisté, že se výchovné zvyklosti zpětně odráží na hodnotách dané společnosti a étosu její kultury.

Výpověď třídního učitele osvětluje, jak se v rámci výuky sdělení ve formě příběhu prakticky využívá. „*Pohádky v sobě mají archetypy kvalit duše, všechno to v nich můžeme pozorovat a může to člověka nějakým způsobem oslovit. Některé obrazy více, některé méně a každého jinak, protože každý má své téma, které si nese. V pohádkách vždy jasně vítězí dobro nad zlem, to je to, co děti potřebují v první třídě zažívat, protože jsou stále prostoupeny vnějším světem. V druhé třídě nastupují s jinou kvalitou bajky, kdy my oslovujeme zvíře v nás. Bajky jsou hodně o lenosti a vlastnostech zvířátek v nás. Pedagog může vybírat příběhy pro konkrétní skupinu podle toho, jak vnímá, které potřebuje zpracovat nebo si jej může sám vymyslet, pokud se v kolektivu řeší specifická záležitost. Jako protipól slouží příběhy světců – čistých lidí. Zde je výstižné, pokud v příběhu zazní i proměna světce. V každé třídě je dítěti nabízen prototyp hrdiny,*

85 Srov. HOŠEK, P., *Moc příběhu: vyprávění jako nástroj proměny* [online], min. 37:54.

86 Tamtéž, min. 37:16.

87 Srov. VON FRANZ, M., *Psychologický výklad pohádek*, s. 15.

88 Ředitel školy, rozhovor č. 1.

89 Srov. CICHÁ, M. a kol. *Integrální antropologie*, s. 127-128.

který si může duše prožít a posouvat se ve vývoji dál."⁹⁰ Na základě rozhovoru s třídním učitelem mohu doplnit, že ve třetí třídě se pracuje se Starým zákonem, kdy děti potřebují zažít autoritu, kterou zde představuje starozákonní Jahve. Čtvrtou třídu doprovázejí severské mýty, pokračuje se mýty řeckými a indickými. Nejvyšší ročníky základní školy se inspiroují životopisy významných osobností.

4.4 Komentář

Kapitola představila fenomén mýtu jako univerzální sociální prostředek k uchování kulturního odkazu. Hledisko, které jsem si na základě uvedených poznatků vytvořila, demonstruje stavbu mýtu coby bezbarvou skládačku, jež přijímá barvy a obrazy myslí zakotvené v konkrétním čase a situaci. Aby do sebe dílky skládačky zapadaly, musí být struktura příběhu veskrze pevná, avšak fantazie může nabídnout nekonečné alternativy vědomých i nevědomých archetypů k prožívání.

Z komentářů dotazovaných pedagogů docházím k porozumění, že v praxi waldorfské pedagogiky je žákům prostředkem vyprávění usnadňován proces přecházení z jedné činnosti na druhou i samotné chápání učiva. V práci se žáky je narativní forma příběhu využívána nejen k formování jejich tělesně-duševních pochodů, ale zejména k aktivnímu prožívání vhodných vzorů za účelem osvojení morální citlivosti.

90 Třídní učitel, rozhovor č. 2.

5 Odkaz památky sv. Martina

V následujícím textu popíši oslavy svátku sv. Martina, zaměřím se na projevy lidové religiozity v oblasti Jižních Čech, specificky Táborska. Cílem práce bude uvést uctívání světce v kontextu jak historicky-církevním, tak i souvisejících lidových forem. Detailně se zaměřím zejména na prožívání oslavy ve waldorfském společenství. Úvodem vysvětlím, jaké místo má v lidové víře kult svatých a jaké byly primární příčiny jeho vzniku. Dále skrze legendu o sv. Martinovi poukážu na morální odkaz, jež je hlavním činitelem jeho uctívání. Nastíním lidové zvyky spjaté s obdobím 11. listopadu vycházející z přírodních cyklů roku dávající svatomartinským oslavám svůj typický charakter v současné době. Poznatky budu čerpat především z publikace německého teologa Adolfa Adama *Liturgický rok: Historický vývoj a současná praxe*, dalším podkladem k práci mi budou souborná díla českých autorů zahrnující životopisy světců. Vzhledem k dlouhodobému působení katolických vlivů na území dnešního Česka jsou i odborná díla s křesťanskou tematikou tomuto působení vystavena.

Nakonec popíši, jaké podoby se dostává svatomartinské oslavě v pojetí společenství okolo waldorfských škol, a to zejména Waldorfské základní škole Mistra Jana v Ratibořských Horách na Táborsku a předškolního klubu Janiček v centru Tábora. Oslavu popíši na základě zúčastněného pozorování při opakované účasti. Na závěr zhodnotím, které formy svatomartinského uctívání se dodnes udržely a jaký charakter reflektuje konvenční svatomartinská oslava ve srovnání s průběhem oslavy waldorfské.

5.1 Lidové uctívání svatých

Kult svatých vzniká kolem poloviny 2. století po Kristu, děje se tak v přirozeném důsledku pronásledování prvních křesťanů římskými císaři. Ti, jež byli pro svou víru zabiti, jsou nazýváni *mučedníky*. Brzy se jako výraz lidové zbožnosti praktikují poutě k hrobům mučedníků, a kde hroby chybí nebo jsou neznámé, nahrazuje je úcta k relikviím. S koncem velkých pronásledování křesťanů, uvádí Adam, byli pozvolna uctívání i tzv. vyznavači, jimiž byli známí biskupové – na Východě Řehoř Divotvůrce a na Západě Martin Tourský, dále také někteří asketi a panny.⁹¹ Ustavují se svátky svatých i jako plnohodnotná součást (katolické) křesťanské víry.⁹² Mezi lidmi bylo uctívání svatých vždy silným projevem individuálního duchovního života: „Podobně jako u pozdně židovského uctívání svatých důvěřovali i křesťané přimluvě svých mučedníků a světců u Božího trůnu“⁹³. Dalo by se říci, že ke smrtelným lidem měli ve své mysli blíže než k představě transcendentního Boha a brzy se proto světci stávali jejich osobními strážci a patrony mnoha cechů, řemesel, ale také staveb (např. mostů) a žvlů. Odtud také pramení připomínání jmenin v určitý den kalendáře, neboť bývalo zvykem pojmenovat dítě podle vybraného svatého, který jej měl ochraňovat a „předávat“ jedinci charakteristické vlastnosti.

5.2 Legenda o sv. Martinovi

Postava sv. Martina byla svatořečená nikoli jako důsledek mučednické smrti, ale pro jeho vysoký osobní charakter a celoživotní odkaz jeho činů. Základní příběh, jak jej popisuje český historik Hynek Rulíšek, je velmi známý, stručný, avšak výstižný.

91 Srov. ADAM, A., *Liturgický rok: Historický vývoj a současná praxe*, s. 194.

92 Srov. tamtéž, s. 190.

93 Tamtéž, s. 195.

„Jednou v zimě jel do vojenského tábora u Amiensu a v bráně města potkal žebráka. Protože neměl nic jiného, co by mu dal, rozpůlil mečem svůj plášť (paludamentum) a rozdělil se s chudákem. V noci se mu zjevil Kristus oblečený do poloviny jeho pláště, neboť ‚cokoli jste učinili jednomu z mých nejmenších bratří, mně jste učinili‘. Martin se pak dal pokřtít a odešel z vojenské služby.“⁹⁴

Na základě životopisu, který Rulíšek uvádí, se Martin z Tours narodil na území dnešního Maďarska. Později se rodina odstěhovala do Pavie v severní Itálii, zde se Martin seznámil s křesťanstvím a stal se čekatelem křtu – katechumenem.⁹⁵ Ze cti k rodinné tradici přijme vojenské povolání a stává se členem římské jízdy v Galii. Po svém duchovním prožitku vojenskou službu nadobro opouští a uchyluje se do skromnosti poustevnického života. Rulíšek uvádí, jak z jeho poustevny v Ligugé dokonce později vznikl první klášter v Gálii. Biskupem v městečku Tours se stává z vůle tamních občanů a pověst praví, že namísto v biskupském domě bydlel s několika mnichy před branami města v dřevěných chatrčích – z těch se vyvinul klášter Marmoutier.⁹⁶ Z jeho životopisu je možno se dovědět, že jako biskup zahájil velké dílo obrácení tamějších Galů na křesťanství, snažil se usmířit ariány s pravověrnými křesťany a vždy se vzepřel světské vládní moci, když se chtěla vměšovat do církevních otázek.⁹⁷ Podílel se mimo jiné na rozvoji mnoha farností a kostelů. Zemřel v nejprostších podmínkách roku 397 v Candes a brzy se díky své pověstné svatosti stal prvním patronem Francie. Katolická církev připomíná sv. Martina jako závaznou památku s datem 11. listopadu.

5.3 Historické souvislosti

Oslava sv. Martina připadá na přechodový podzimní čas. Na základě osobně nabytých poznatků v rámci studia, je možno považovat za fakt splývání původních lidových obyčejů s církevními svátky a nejinak je tomu i v tomto případě. Pociťuji paradox obrazu sv. Martina jako člověka vynikajícího svou skromností a čistotou víry k lidovým hostinám husích pečínek a všudypřítomným nabídkám svatomartinských vín. Česká etnografka Alena Vondrušková ovšem upozorňuje, že zmiňované hody se konaly v návaznosti na přírodní rytmy roku. A dále, od středověku byl 11. listopad důležitým mezníkem pro hospodářský a společenský život, protože se k němu vázal termín vyplácení mezd čeledi a zaměstnancům, také uzavírání nových smluv na celý další rok.⁹⁸ Po vyrovnání mzdy či naturální odměny následovaly bujaré oslavy. Před zimou se též redukovaly stavy dobytka a domácích zvířat, což může vysvětlovat vykrmenou husu na pekáči.

Husy hrály důležitou roli i v martinských legendách. Jedna zmínka se pojí s jeho jmenováním biskupem, kdy se ze skromnosti ukrýval mezi husami, které ho kejháním sobě vlastním prozradily. Další příběh vypráví, jak ho husy často svým kejháním rušily při kázání, a proto prý pykají na pekáčích. Jinou myšlenkou některých starších badatelů je, že ona známá martinská husí pečeně je přetavený pohanský rituál utracení a pojidání zvířete, jako speciální oběti, v návaznosti na oslavy nového roku v období začátku listopadu⁹⁹, jak ji osvětluje česká folkloristka Jiřina Langhammerová. Obecně mohu

94 RULÍŠEK, H., *Slovník křesťanské ikonografie: Postavy, atributy, symboly*, heslo: Martin.

95 Srov. RULÍŠEK, H., *Slovník křesťanské ikonografie: Postavy, atributy, symboly*, heslo: Martin.

96 Srov. tamtéž, heslo: Martin.

97 Srov. VRÁNA, K., *V jednom společenství: Životní příběhy světců*, s. 483.

98 Srov. VONDRUŠKOVÁ, A., *Český lidový a církevní rok*, s. 179.

99 Srov. LANGHAMMEROVÁ, J., *Čtvero ročníků dob v lidové tradici*, s. 89.

dodat, že období podzimu se považovalo za dobu vyrovnání – myšleny mohou být účty, ale třeba i lidské smíření.

5.4 Waldorfská svatomartinská slavnost

Oslava sv. Martina ve společenství složeném z učitelů, žáků, předškoláků, rodičů a dalších příznivců waldorfské pedagogiky probíhá v podvečerní atmosféře nadcházející zimy. Ještě než se všichni zúčastnění sejdou, probíhají různorodé přípravy, jejichž výsledky jsou pak součástí setkání. Již samotné přípravy zprostředkovávají myslí plnější prožívání nadcházející oslavy a ukotvení morálního poselství. Cílem waldorfských škol je snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami, kdy právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro vhodné vzdělání.¹⁰⁰ Např. ve waldorfském předškolním klubu Janiček prezentují, že „*slavnost dává dětem dobrý vzor v předškolním věku, kdy se učí nápodobou. Několik dní před slavností vyrábíme s dětmi lucerničky a pečeme svatomartinské rohlíčky, o které se děti dělí se svými kamarády. V dávné legendě, stejně jako při slavnosti, Martin svým pláštěm ochrání ubožáka před zimou. Učiní tak velmi významné lidské gesto. Martinský motiv je tedy motivem soucitu a dělení se.*“¹⁰¹ Naopak žáci základní školy v Ratibořských horách nacvičují divadlo, kdy zpodobňují bohubilé martinské gesto a učí se zpívat tradiční tematické písně.

Setkání k oslavě svátku začíná se setměním. Tma v lidech od pradávna evokovala strach, tajemno a pokoru. Je spojena se smrtí a koncem. Světlo odráží opačné hodnoty – život či počátek, naději. V tomto případě se tma postará o „okouzlenou“ atmosféru často mrazivého večera. Děti různého věku si nesou vyrobené lucerničky, které si společně zapalují. Na školní zahradě je slavnost zahájena divadlem žáků, kteří též využívají světlo a tmu k proložení divadla stínohrou. Průvod se společně odebere na louku vedle lesa za školou, kde jsou zapálené lucerničky již jediným světlem. Každý si pak nese své světlo uprostřed tmy, a možno říci, že si symbolicky svítí na svou vlastní cestu. Na louce lidé utvoří kruh, do kterého přijíždí sv. Martin na bílém koni. Sv. Martina představuje člověk oblečený do červeného pláště jedoucí na živém koni. Nejprve musí být přivolán písněmi. Ti, kdo je znají ze školy, zpívají s pedagogy, ostatní se mohou také přidat. Jezdec vjede doprostřed kruhu, sesedne z koně a rozdává dětem drobné dárky, např. rolničky. Děti mu nabízejí pečené svatomartinské rohlíčky. Brzy jezdec s koněm odjíždí a mizí za obzor. Průvod se seskupuje k cestě zpátky, lidé se zdraví a nabízejí si svatomartinské rohlíčky. Návratem ke škole cesta i slavnost končí.

Odborný komentář sociální stránky waldorfské pedagogiky podává Ronovský: „Waldorfská pedagogika uznává epistemologickou hodnotu přístup ke světu, který není založen na čistě racionálním principu, také z toho důvodu, že si všímá vlivu takového postoje na morálku člověka a jeho vztah k druhým lidem.“¹⁰² Důležitým faktorem waldorfských slavností je komunitní princip. Jak pedagogové, tak rodiny žáků jsou základem takovýchto slavností. Mezi dětmi je pěstována představa vzájemného lidství a podporována spolupráce před soutěživostí.

100 Srov. *Stručně o waldorfské pedagogice*, [online].

101 *Slavnosti*, [online].

102 RONOVSÝ, V., *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*, s. 86.

5.5 Zhodnocení

Svatomartinskou oslavou se v každé její podobě prožívání nese princip lidského soucitu a sdílení. Konvenční společenské oslavy, dle vlastního pozorování, spojené se svatomartinskou husou a pitím mladého vína se sice hlubokou zbožností nevyznačují, navazují spíše na zvyky spojené s předkřesťanskými tradicemi, avšak i tradici rodinného hodování a setkávání lze přiřknout kladný morální záměr rozdělit se o své dobro, v tomto případě pokrm, s ostatními. Motiv hus k životním příběhům sv. Martina neodmyslitelně patří. Hodila by se ovšem otázka, nakolik si je konvenční společnost vědoma příčin svatořečení Martina z Tours, jehož památku s oblibou gastronomicky oslavuje. Jiných aspektů prožívání je možno si všimnout u waldorfské oslavy svátku. Zde nacházím silnou snahu o opětovné „okouzlení“ světa, např. pomocí hry světla a stínů, tajemného rytíře apod. Oslava má jednoduchý průběh i sdělení a z velké části, jak již bylo zmíněno, jde o upevnění komunitního principu v reflexi na individualistickou společnost a její vykořeněné hodnoty.

6 Poselství sv. Michaela

Nadcházející text se zabývá žitou svatomichaelskou tradicí. Mnohé informace jsou velmi abstraktního rázu, snažila jsem je i přesto odborně uchopit a popsat. Poznatky budu čerpat z anthroposoficky orientované literatury. Základem mi bude publikace německého evangelického teologa a anthroposofa Emila Bocka *Kruh ročních svátků*, která nabízí ucelený výklad cyklických oslav roku. Popis doplním poznámkami z pojednání Milana Horáka *S archandělem na tenkém ledě*. Religionistický pohled opřu o koncept neustálého znovuprožívání kosmogonických mýtů rumunského fenomenologa náboženství Mircei Eliada. V textu představím zmíněnou duchovní bytost v rolích, jež ji náboženský pohled přiznává. Zmíním vztah Michaela k andělským říším; naznačím spojitost s Kristovým poselstvím; následující řádky budou věnovány svatomichaelskému rituálu, který reflektující bájný příběh, nachází svou funkci na poli waldorfského vzdělávání. Část textu věnuji podrobnému popisu průběhu svatomichaelského rituálu v organizaci předškolního waldorfského klubu a poskytnu tak zúčastněný vhled díky opakovanému pozorování. V posledním oddílu kapitoly zaměřím úvahu na prolínání tradic v lidové religiozitě v reflexi na utváření duchovní identity.

6.1 Archanděl Michael

Uctívání Michaela nelze standardně zařadit do kategorie uctívání svatých vzešlých z prvních mučedníků či tzv. vyznavačů. Archanděl Michael je bytostí duchovní podstaty, jejíž místo je v hierarchicky uspořádaných andělských říších. Jméno jednoho ze čtyř archandělů lze z hebrejštiny přeložit jako Mí-ká-El, tedy „Kdo je jako Bůh?“¹⁰³. Samotné jméno vybízí k úvaze nad vztahem člověka k transcendentálnímu jsoucnu. Bock určuje postavu archanděla Michaela především jako knížete nebeských hierarchií a zároveň archanděla slunce. Funkce se mohou zdát rozdílné, avšak jedna se odráží v druhé. Předkládá tvrzení, že Michael představuje tvář vyšších říší bytí, které lze prohlédnout očima slunce v oboustranném vhledu. Toto těžko uchopitelné pojetí vysvětluje Bock výpovědí: „V citu (křesťanství) zůstalo zachováno něco, co dávný svět prožíval v bezprostředním zření – že slunce je bránou či oknem, skrze něž na nás z hierarchicky uspořádaných sfér pohlíží nejvyšší božská bytost a z každého patra duchovních světů k nám promlouvá skrze bytosti, jež jsou zde jeho schránami a posly.“¹⁰⁴ Bock obecně konstatuje, že archanděl Michael ve své bytostné podstatě reflektuje duchovní vývoj pozemského světa, který své impulsy čerpá ze světa vyšších sfér. Bytost archanděla Michaela je v anthroposoficky inspirovaném křesťanství pojímána na více rovinách, které dále rozvinu v následujícím textu.

6.2 Michael a Kristus

Jeden z náhledů anthroposofického křesťanství, jež Bock ve své publikaci prezentuje, charakterizuje vztah Michaela ke Kristu. V tomto pojetí je Michael viděn jako ten, kdo razí Kristovi cesty v duchovním kosmu, připodobněn k Janu Křtitelovi ve světě pozemském. Bock nazývá archanděla Michaela knížetem pokroku, působícího jako hybatel, který „nejenže kdysi ve velkém stylu šel s námi a napřed, totiž tehdy, když dobu Otce vystřídala doba Syna; v naší době se stalo a děje to, že se Michaelovo gesto mění –

103 Srov. SCHAUBEROVÁ, V., *Velká kniha o svatých*, s. 100.

104 BOCK, E., *Kruh ročních svátků*, s. 148 (upraveno).

ruka, která byla bojovně a hrozivě napřažena proti nepřátelské moci, se nyní v pokynu zdvíhá na znamení uvolněné velikosti, která počítá se svobodným člověkem"¹⁰⁵.

Michael tak prý duchovně provází lidstvo celými jeho dějinami, jejichž cílem je přiblížení člověka ke Kristu. Od počátku našich věků vede lidské společenství za ruku a směřuje ho ke stále dokonalejšímu obrazu skrze dynamický duchovní růst člověka. Bock přibližuje jeho působení např. na vedení vyvoleného židovského národa, který vzhledem k monoteistickému duchovnímu vývoji vytváří zároveň nové myšlenkové vzorce. Národ vedený Michaelem se učil chápat svět božských idejí rozumem. „Myšlení, jehož nositelem je náš mozek, spočívá, podobně jako měsíční světlo, v reflektování slunečního světla, v zrcadlení vesmírného rozumu, velkých božských myšlenek."¹⁰⁶ Vydobyté myšlení vázané na hlavu a mozek člověka sice částečně ochuzuje o magické nevědomé spojení člověka s kultem přírody a osobních (či regionálních) božstev, tzv. odkouzlení světa, zároveň ho však podstatně osvobozuje. Takto měl být izraelský národ připraven na událost Kristovu. Bock uvádí, že lidstvo se dnes nachází v nové michaelské epoše, a proto bude hrát michaelský akcent ve vývoji světa zvlášť důležitou roli.

6.3 Svatomichaelí v kontextu roku

Tento text poskytne oproti předchozímu odstavci náhled na vývoj svatomichaelské tradice v evropském kulturním okruhu pod vlivem katolického křesťanství. V současné době je katolickým liturgickým kalendářem oslava archanděla Michaela určena na den 29. září. Vzhledem k duchovní podstatě Michaelovy bytosti nelze jeho připomínání kalendářně zařadit podle data mučednické smrti, narození či významné události. Ačkoli si tuto postavu křesťané připomínají již od nejstarších dob, zasazení jeho oslav do konkrétního času zprostředkovávají až prameny pozdní antiky a počátku středověku. Postup k určení dnešního data oslav byl komplikovaný. Sakrální architektura zasvěcená sv. Michaelovi vznikala všude tam, kde lidé údajně prožili jeho zjevení. Posvěcení Michaela se tak regionálně lišilo s ohledem na dny vysvěcení svatomichaelských kostelů a kaplí, jež se navíc často přizpůsobovalo dřívějším datům místních pohanských svátků. Od pátého století jeho oslavy připadaly na různé dny v květnu, červnu, září nebo listopadu. Horák uvádí příklady z žité lidové tradice, kdy na poslední chvíli svým zásahem Michael odvrátil hrozící přírodní katastrofu, napomohl předejít či ukončit morovou ránu nebo zajistit vítězství obléhanému městu. Přiblížení legendy o posledním zmíněném příkladu vede finálně i k vysvětlení okolností, které vedly k pevnému určení svatomichaelských oslav na předposlední den měsíce září. Horák objasňuje, že podle římsko-katolického vysvětlení „je to den vysvěcení někdejšího svatomichaelského chrámu na sedmé míli Solné cesty – via Salaria – v místech ležících na severním okraji dnešního Říma. Papež Lev I. prý nechal tento svatostánek vybudovat na památku odvrácení hunského vpádu roku 459; podle legendy to byl Lev sám, kdo svým charismatem pohnul Attilu k tomu, aby vzal za vděk výkupným a ušetřil věčné město."¹⁰⁷ Existuje jiná verze legendy zpochybňující toto vysvětlení. Ta podle Horáka poukazuje na dřívější událost spojenou s tímto datem, a to tři zjevení Michaela a záračné vysvěcení jeskyně na hoře Gargano.¹⁰⁸

105 BOCK, E., *Kruh ročních svátků*, s. 166.

106 Tamtéž, s. 168.

107 HORÁK, M., *S archandělem na tenkém ledě*, s. 7.

108 Z mnoha legendárních verzí lze stručně načrtnout obsah události následovně. Děj se odehrává v okolí města Sipontu, na jižním pobřeží Garganského poloostrova. Prvním hybatelem v legendě je plemenný býk, který se ztratí a je nalezen poblíž vchodu do jeskyně vysoko na horském svahu. Po události, kdy

6.4 Boj s drakem

Bájný příběh o zabití mytické obludy představuje prazákladní mýtus lidstva. Jak zdůrazňuje Eliade, dějinné mýty je nutno uchopovat s vědomím, že „charakter lidové paměti je nehistorický a kolektivní paměť je schopna uchovat historické události a osobnosti jen v tom případě, že se změní v archetypy, tj. když anulují všechny jejich ‚osobní‘ a ‚historické‘ zvláštnosti“¹⁰⁹. Mytická obluda, symbolizující počáteční temnotu a chaos, je obvykle vyobrazena v podobě draka či hada. Hrdina zabitím obludy symbolicky roztíná beztvárovou nicotu a skrze svůj čin dává světu jeho konkrétní tvar. Obraz prezentuje již nejstarší mýtus o stvoření světa Enúma Eliš: „Reaktualizoval se tím Mardukův zápas s mořskou obludou Tiámat, zápas, k němuž došlo *in illo tempore* a který po konečném vítězství boha znamenal konec chaosu“¹¹⁰.

Obdobný příběh lze v evropském náboženském kontextu shledat například v legendě o sv. Jiřím i nesčetném množství pohádkových verzí o hrdinském zabití draka a záchraně princezny. Vyobrazení Michaela v rytířské zbroji se stává populární v období křížáckých výprav. Probodnutí saně kopím či mečem podtrhuje dualistickou ideu souboje dobra a zla. Michaelské příběhy zasazují do role poraženého také d'ábla, který měl být svržen z nebes, protože se postavil Bohu a nabádal člověka k hříchu. K atributům nebeského rytíře patří meč nebo kopí, štít, přilbice a již zmiňovaná dračí postava.¹¹¹ Archanděl Michael je mimo jiné považován také za průvodce duší po smrti. Vyobrazení s vahami vyjadřuje spravedlivý soud pro každou duši, která vstupuje po smrti k branám ráje.

6.5 Michaelská slavnost ve waldorfském vzdělávání

Svatomichaelská slavnost je první oslavou v rámci školního roku. V období, kdy slavnost probíhá, se člověka dotýká teplo a světlo sluneční paprsků dozívajícího léta. Chladné večery a rána ovšem předznamenávají nástup zimy nesoucí sebou přítomnost temnoty. Význam, který tomuto svátku přiznává waldorfská praxe popisuje ve své promluvě třídní učitel. *„Je to cesta vnitřního světla, kdy jde z venku a zažíváme ho v sobě, abychom mohli překonat temnotu, která je okolo, ale i v nás v podobě různých chmur a tíhy, jež na nás v zimním čase padá. To, že zažíváme s dětmi slavnosti, k uchování vnitřního světla napomáhá nejenom dětem, ale i dospělým. Svatomichaelskou slavnost slaví všech devět tříd, ovšem způsobem se různí. Pro první tři třídy se klade důraz na symboliku draka a rytíře, který jej překonává. Pro děti je to obraz odvahy překonat sama sebe, překonat svého vnitřního draka. Mladší děti chápou daný vyjev jako obraz, starší žáci jsou již schopni si o hodnotách příběhu povídat: ‚Co je můj drak?‘, pojďme, dáme si teď výzvu a zkusíme ho překonat, porazit, zahnat pryč... Se staršími žáky už není symbol jen v obraze – pasivní, ale aktivně si své výzvy formulují.“*¹¹²

šíp vystřelený na býka je v tu chvíli obrácen k jeho střelci, zjevuje se posléze zdejšímu biskupovi archanděl Michael oznamující, že ono místo má být zasvěceno jemu a má se stát útočištěm všech, kdo se k němu s modlitbou obracejí. O dva roky později se proto na Michaela obrátil zdejší lid s prosbou o pomoc při obraně proti germánskému vojsku. Michael seslal na cizí vojsko bouři a sipontskému lidu vzkázal na gardu v ochromění zaútočit. Takto se zjevil podruhé. V osobním zjevení zdejšímu biskupovi oznamuje, že zamýšlené vysvěcení jeskyně k provedení mše svaté není zapotřebí, jeskyni se prý vysvětlí sám. Podle legendy se tak opravdu stalo a biskup našel po procesí v jeskyni již připravený oltář ke mši. Poslední svůj počín pro tamější lid vykonal zastavením morové rány, kdy na jeho radu umístili do svých domovů posvěcené kameny s křížem pocházející z jeho chrámu.

109 ELIADE, M., *Mýtus o věčném návratu*, s. 36.

110 Tamtéž, s. 40-41.

111 Srov. SCHAUBEROVÁ, V., *Velká kniha o svatých*, s. 100.

112 Třídní učitel, rozhovor č. 2.

Oslava v michaelském duchu probíhá v organizaci předškolním klubu. Slavnost je zařazena do období dozrávání¹¹³. Vzhledem k počátku školního roku je důraz kladen na zdárnou adaptaci a vytváření sociálních vazeb. Společně děti prožívají podzim jako období sklizně úrody, kdy z darů vlastní zahrádky vaří polévku, krájí křížaly či vyrábí potravinové mandaly. Před událostí slavnosti děti slýchávají pohádky s tématem souboje podporující k odvaze v překonání sil zla. V denním programu jsou zařazeny tematicky laděné písně a básně, materiálně k této epoše náleží kámen a železo. Motiv materiálu se může opět odrážet ve verších říkadel, básniček, písni či samozřejmě ve výběru tvořivých činností.

Samotná oslava se odehrává v přírodním terénu. Obvyklé místo setkání se nachází v okrajové části Tábora, mnozí Táboráci onu louku nazývají příhodně slunečnou. Slavnosti se účastní děti s rodinami, příp. jiní příznivci waldorfské pedagogiky, ani veřejnost není vyloučena. Událost se koná v odpoledních hodinách. Dle zúčastněného pozorování některé rodiny přináší občerstvení ke společné konzumaci, k dispozici je polévka z podzimní zeleniny, typicky dýňová, připravená v klubu dětmi a pedagogy. Kromě slavnosti nabízí program někteří účastníci. Připravují se pro děti hry či sportovní aktivity k lepšímu využití volného času, který nastává, pokud se děti zrovna nepřipravují na cestu za drakem nebo mají-li rituál již za sebou.

Cesta za drakem se odehrává na křivolaké lesní pěšině. Organizátoři utvoří „hudební koutek“, z kterého během celé slavnosti zaznívají písně o svatomichaelské legendě. Zpěv je doprovázen hrou na hudební nástroje, ke zpěvu či hře se mohou přidat rodiče nebo ostatní účastníci, texty písni bývají k dispozici. U výchozího bodu cesty stojí pedagog, který konkrétní dítě pasuje na rytíře – dítě dostane plášť, dřevěný meč a korunu. Takto vybavené se vydává na cestu, které je dlouhá přibližně sto metrů. Úkolem rytíře je porazit draka, který číhá v lese a jako důkaz přinést zpátky jablko.

Drak se ukrývá za přírodní zatáčkou, tak aby nebyl po vkročení na cestu vidět a dítě ho muselo v nejistotě očekávat. Obluda je zpodobněna ručně vyrobenou dřevěnou dračí hlavou, již dotváří textilní doplňky. Pod dračí figurou se nachází proutěný košík s jablky, které symbolizují překonání strachu z draka i samostatné cesty. Zpátky vede cesta po stejné pěšině. Pokud účastník úkol splnil, tzn. přináší jablko, v cíli ho uvítá pochvalný potlesk, gratulace a všeobecná radost. Pedagog snímá z dítěte rytířské předměty a pasuje dalšího účastníka, jež vyrazí na svou cestu. Barva a velikost kostýmu se může lišit podle pohlaví a věku dítěte. Pokud je dítěte teprve na počátku své předškolní docházky nebo je obzvlášť bázlivé, je přípustné, aby se s ním na cestu vydal starší sourozenec, rodič nebo kamarád. I s doprovodem je úkol považován za splněný. Když rituálem projdou všechny zúčastněné děti, končí i hudební složka a organizátoři spolu s rodiči mají čas na polévku a společnou konverzaci. Oslava končí slovy díky za oboustrannou spolupráci, zúčastnění se dle svých časových možností rozcházejí.

6.6 Souhrn

Kapitola poukázala na různé aspekty pojetí sv. Michaela v lidové religiozitě. Dovolím si reflektovat, že v jeho fenoménu se synkretizuje archetypální forma hrdiny, jíž jsem

113 Dle Vzdělávacího programu Dětského klubu Janiček je školní rok rozdělen do čtyř tematických bloků. 1) Období dozrávání – Svatováclavská slavnost, Sv. Michael; 2) Období světél – Martinská slavnost, adventní spirála, sv. Mikuláš, Vánoce, Tříkrálová slavnost, Hromnice; 3) Období probouzení – Masopust, vynášení Morany, semínková slavnost, Velikonoce; 4) Období slunce – den matek, otevírání studánek, letniční slavnost, svatojánská slavnost. V každém období dominují činnosti podporující odkaz slavností, tvoření z materiálů vztahujících se k roční době, pohádky, příběhy a písně doplňující poselství liturgických zastavení.

se zaobírala v kapitole č. 4, a duchovní potřeba člověka hledat transcendentální vedení. Z výše uvedeného textu vyvozují souvislost, ve které se prolíná anthroposoficky křesťanská interpretace archanděla Michaela v neosobní rovině, s mytickou rovinou individuální. Je-li podle Bocka Michael charakterizován činitelem v duchovním vývoji pozemského světa, tak Michaelův ahistorický souboj s drakem vytváří paralelu k individuálnímu spirituálnímu prožívání. Bockův výklad by dal shrnout heslem: rozumem k duchovní disciplíně.

Úhlem waldorfského společenství je kladen akcent na sociální funkci svatomichaelského rituálu. Podmínkou realizace rituálu je shromáždění rodičů a jejich dětí, absolvováním rituálu se dítě identifikuje se svou sociální skupinou, tj. předškolním kolektivem, a je do ní v rámci struktury přechodového rituálu přijato. Možno říci, že zde probíhá identifikace účastníků jako členů waldorfského společenství a zároveň sama skutečnost, že tato ceremonie v anthroposofickém smyslu probíhá, prokazuje její aktivní odkaz.

7 Diskuse

Poslední pasáž nabídne pohled na příslušnost k waldorfské komunitě v odlišných rovinách. Od uvedeného faktu vyvodí poměr k prožívání alternativní religiozity v daném prostředí. Nahlédne otázku anthroposofické nauky jako duchovní cesty a zda waldorfská pedagogika tyto impulsy poskytuje. Především je tato kapitola prostorem, kde zhodnotím výzkumnou otázku a porovná výsledky předešlých dílčích textů. Záměrem práce bylo rozpoznat, zda může být alternativní spiritualita waldorfských škol východiskem k uspokojení duchovních potřeb jedince a jakou roli hrají náboženské projevy waldorfské pedagogické praxe při formování osobní identity.

7.1 Členem waldorfského společenství

V debatě o členství ve waldorfském společenství je nutno odlišit dvě úrovně. První rovinou je příslušnost žáka, za kterého rozhodnutí vykonal rodič nebo poručník – nečinil tedy vědomou volbu (v případě předškolního a základního vzdělávání), sekundární členství náleží rodičům (či jiným zák. zástupcům) dítěte, jež se tak přirozeně stávají součástí komunity. Ve společenství mohou projevit větší či menší osobní angažovanost. Dle zúčastněného pozorování mohu potvrdit, že komunitní princip je na úvodních informačních schůzkách velmi zdůrazňován. Poukázováno je dále na priority waldorfského způsobu vzdělávání nebo např. na postoj k digitálním technologiím. Z jiného pohledu je ovšem možno poukázat na kritiku, kterou předkládá Ronovský, že „s růstem celého hnutí se tak bohužel i zde setkáváme z hlediska sociologie typickými jevy jako pocity výjimečnosti a výlučnosti, které jsou svým rozsahem spíše marginální, waldorfskou pedagogiku však v očích kritických pozorovatelů přesto ne zřídka diskreditují“¹¹⁴.

Angažovanost rodiče mimo pravidelná školní setkání není žádným způsobem podmíněna. Jsou ovšem mnozí, kteří se z vlastní iniciativy starají o pozemek školní zahrady, vybavení tříd nebo organizaci slavností. Naopak ze setkání, kde pravidelná účast rodičů požadována je, mohu jmenovat třídní schůzky v měsíčním intervalu, dvakrát ročně konzultace pedagoga s rodiči žáka a cyklické slavnosti, při nichž studenti často performují jako součást programu, spoluúčast tím pádem zdatně zasahuje do ročního plánování (mnohdy k nevoli rodičů).

7.2 Anthroposofie duchovní cestou

Po studiu anthroposofických podkladů a materiálů si dovoluji říci, že Steinerův odkaz je v daných kruzích stále platný a nepřekonaný. Nacházím v tom dvojí závěr. Rudolf Steiner se znaky charismatického vůdce¹¹⁵, který dle vyjádření jeho stoupenců¹¹⁶ zanechal monumentální dílo o obsahu 400 svazků, poskytnul svými myšlenkami a vizemi tak bohatou inspiraci, že dosud nebylo možné ji vyčerpát. Na druhou stranu, jak připouští i ředitel školy, „*anthroposof může (snadno) zabloudit v množství seminářů a namísto aby konal, pouze cituje Steinera*“¹¹⁷. K problematice *nadmyslového poznání* vykládá Steiner ve svých dílech meditační techniky vedoucí k osvojení této zkušenosti, a tím i ověření faktů. Ale jak trefně konstatuje ředitel školy: „*Meditační techniky mohou*

114 RONOVSÝ, V., *Škola náboženská nebo spirituální?*, s. 124.

115 Srov. SEDLÁČEK, Jan. *Vůdcovství charismatické*, [online].

116 Srov. BURKART, A., *Antropozofie*, s. 181.

117 Ředitel školy, rozhovor č. 1.

být tím, co vám přinese nadsmyslové poznání, ovšem je otázka, zda to stihnete za tento život"¹¹⁸.

7.2.1 Formování žáka

Na poli waldorfských škol probíhá formování žáka, tak aby byl co nejlépe připraven na to, najít svou vlastní osobní i duchovní cestu. Steiner koncipoval školu a pedagogiku jako světonázorovou, vhodnou pro vývoj člověka jakéhokoli vyznání se zvláštním zřetelem na svobodu ducha.¹¹⁹ Účastníkům vzdělávání je formována identita pomocí nevědomého¹²⁰ působení archetypálních obrazů, enkulturace skrze tradiční příběhy dané evropské oblasti a jejich ritualizovaných svátků nebo pojetí člověka jako článku komplexního systému přírody i světa prostřednictvím prožívání cyklických oslav roku a jiné. S přihlédnutím k první kapitole práce, by waldorfská pedagogika mohla být jedním z nástrojů postmoderního společenství pro sebeuchopení a sebetvorbu morálního svědomí, jak tuto problematiku vyvozuje Bauman. Zároveň, jak by mělo být z výše uvedeného popisu waldorfské praxe patrné, tendence opětovně okouzlit svět i čas, by mohly být platné i v případě odkouzlené morálky zahalené do etiky hrdinů.

7.2.2 Spiritualita sekundárních účastníků

Sekundární vliv na ostatní účastníky nelze generalizovat, zde si dovolím vyvodit, že společenství waldorfských škol nabízí impuls k rozšiřování duchovních obzorů. Z vlastního pozorování mohu uvést, že mnozí zakladatelé waldorfských a anthroposofických spolků se setkali s daným myšlenkovým konceptem poprvé jako rodiče svých dětí, když volili tuto formu vzdělávání. Forma angažovanosti dospělého člověka samozřejmě závisí na jeho vlastním úsilí a motivech hledání konkrétní duchovní či životní cesty. Takový to postoj přirozeně přenáší rodič na dítě svým vzorem a to může mít za následek, že žák bude ke spirituálním podnětům více či méně vnímavý.

7.3 Úsudek

Oddíl zhodnotil faktickou stránku členství ve waldorfském společenství. Nabídl pohled na duchovní směr anthroposofie v implicitní funkci waldorfského školství i v otevřené osobní cestě skrze následování myšlenek Rudolfa Steinera. Dovolím si vyvodit, že koncepce anthroposofie míří v základních bodech k totožným hodnotám člověka jako křesťanství. Oba směry se shodují v potřebě angažovanosti, sociálního cítění nebo smyslu pro společenství. Kapitola doplnila celkové poznatky, na jejichž základě vyvodím stanovisko výzkumného cíle v sumárním závěru celého textu.

118 Ředitel školy, rozhovor č. 1

119 Srov. tamtéž.

120 Srov. VON FRANZ, M., *Psychologický výklad pohádek*, s. 15.

Závěr

V každé z předešlých částí práce jsem se zaměřila na jeden z významných projevů waldorfské školy, a to relevantních zejména z religionistického hlediska. Jevy jsem popsala v obecném porozumění, upozornila na jejich sociální či náboženskou funkci a koncem kapitoly vždy nabídla vhléd do uchopení fenoménu waldorfskou praxí. V závěrečném odstavci každého oddílu jsem na základě konkrétních zjištění reflektovala vztah obou přístupů a posoudila vliv na formování identity jedince nebo jeho duchovních představ. Osobně věřím, že zúčastněný vhléd na reálnou praxi waldorfské školy podpoří její pochopení jak na odborném poli společenských věd, tak i okruhu veřejnosti, jež často zaujímá dichotomní pohled.

V reflexi na předcházející pasáž formuluji odpověď na cíl výzkumu úsudkem, že alternativní spiritualita waldorfských škol může být východiskem k uspokojení duchovních potřeb jedince, ale pouze za předpokladu dalšího osobnostního rozvoje a dobrovolného studia anthroposofie, křesťanství nebo jiného duchovního směru. Argument, proč samotná spiritualita waldorfských škol nemůže být dostatečná k uspokojení duchovních potřeb člověka, stavím na připodobnění k heslu užívanému v sociologických kruzích „náboženství bez církve“. Německý sociolog Thomas Luckmann sice zastává přesvědčení, že „osobní identita, již člověk získává v procesu socializace, je univerzální formou religiozity“¹²¹, ale současně připojuje tvrzení, ve kterém mluví o doplňování této obecné identity „celou řadou dalších institucí a forem s hierarchizovaným náboženským věděním“¹²², a to zejména ve složitějších společnostech. Dovolím si poznamenat, že waldorfská pedagogika využívá v pozitivním smyslu lidskou snahu transcendovat svou biologickou podstatu¹²³, ovšem společenství samo o sobě neposkytuje žádné ucelené vedení ve smyslu vzdělávání žáků a rodičů v anthroposofii, ani jiných meditačních či duchovních technikách. A tak v souladu s postojem Lyona, který uvádí, že „místo aby sekularizace (vědomí) vytvořila situaci, v níž by nabízela uspokojivá řešení obnovujících se hádanek života (tzv.) vědotechnika, existuje řada důkazů svědčících o zájmu a účasti na nejrůznějších druzích nekonvenčních věrouk, projevech víry a spirituality“¹²⁴, je tak možné považovat prostředí waldorfských škol za alternativní výraz lidské potřeby religiozního prožívání, jež se v tomto konkrétním případě odrazila i v pedagogické metodologii.

Za zmínku stojí, že anthropofické ideje našly svůj odraz i na poli náboženské praxe. Zde se propojily se spolkem evangelické církve a za spolupráce Steinera vznikla v roce 1922 Obec křesťanů¹²⁵ neboli hnutí pro náboženskou obnovu. Reflexe zkoumající propojení těchto dvou myšlenkových (i praktických) směrů by byla jistě z religionistického pohledu přínosná, ovšem zasloužila by prostor samostatné vědecké práce.

121 NEŠPOR, Z., LUŽNÝ, D., *Sociologie náboženství*, s. 116.

122 Tamtéž, s. 116.

123 Tamtéž, s. 116.

124 LYON, D. *Ježíš v Disneylandu*, s. 60 (upraveno).

125 Viz NEŠPOR, Z., VOJTÍŠEK, Z., *Obec Křesťanů*, [online] nebo <https://www.obec-krestanu.cz/>

Zdroje:

Literatura:

ADAM, Adolf. *Liturgický rok: Historický vývoj a současná praxe*. Praha: Vyšehrad, 1997. ISBN: 80-7021-269-1.

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2006. ISBN 80-86429-11-3.

BOCK, Emil. *Kruh ročních svátků*. Lelekovice: Franesa, 2020. ISBN 978-80-7336-623-0.

BOWIE, Fiona. *Antropologie náboženství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807367-378-9.

BURKART, Axel. *Úvod do antropozofie*. Olomouc: Fontána, 2008. ISBN 978-80-7336-623-0.

ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh, 1993. ISBN 80-85241-51-X.

GROM, Bernhard. K anthroposofickému obrazu člověka a světa. In MÜLLER, Joachim. *Antroposofie a křesťanství*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997. ISBN: 80-7192-230-7.

HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.

LANGHAMMEROVÁ, Jiřina. *Čtvero ročních dob v lidové tradici*. Praha: Petrklíč, 2008. ISBN: 978-80-7229-171-7.

LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 1998. ISBN: 80-85190-74-5.

LYON, David. *Ježíš v Disneylandu. Náboženství v postmoderní době*. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 80-204-0941-6.

NEŠPOR, Zdeněk. LUŽNÝ, Dušan. *Sociologie náboženství*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-251-5.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

RULÍŠEK, Hynek. *Slovník křesťanské ikonografie: Postavy, atributy, symboly*. České Budějovice: Karmášek, 2006. ISBN: 80-239-7434-3.

SCHAUBEROVÁ, Vera. *Velká kniha o svatých aneb po kom se jmenujeme*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2021. ISBN 978-80-7195-996-0.

SELG, Peter. *Duchovní jádro waldorfské školy*. Asociace waldorfských škol ČR, 2011. Není ISBN.

STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika*. Asociace waldorfských škol ČR, 2014. ISBN 978-80-905222-8-2.

STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody: Základy moderního světového názoru. Výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-0-X.

STEINER, Rudolf. *Tajná věda v nástinu*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN: 80-86600-20-3.

STEINER, Rudolf. *Utváření vyučování na základě poznání člověka*. Asociace waldorfských škol v České republice, 2019. ISBN 978-80-907148-2-3.

ŠTAMPACH, Ivan Odilo. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-431-0.

TURNER, Victor. *Průběh rituálu*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-7226-900-3.

VON FRANZ, Marie-Louise. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-894-4.

VONDRUŠKA, Vlastimil. *Církevní rok a lidové obyčeje*. České Budějovice: DONA, 1991. ISBN: 80-7322-075-X.

VONDRUŠKOVÁ, Alena. *Český lidový a církevní rok*. Brno: MOBA, 2015. ISBN: 978-80-243-6761-3.

VRÁNA, Karel. *V jednom společenství: Životní příběhy světců*. Praha: Vyšehrad, 2009. ISBN: 978-80-7021-990-4.

Vzdělávací program Dětského klubu Janíček

Periodikum:

HORÁK, Milan. Podstata rituálu. *Okruh a střed*, 2007, č. 1, s. 2-10.

HORÁK, Milan. S archandělem na tenkém ledě. *Okruh a střed*, 2008, č. 3, s. 5-11.

RONOVSKÝ, Vít. Škola náboženská nebo spirituální? *Dingir*, 2011, roč. 14, č. 4, 124-127.

Internetové zdroje:

HOŠEK, Pavel. *Smysl příběhu ve výchově a vzdělávání*.
<https://kontextyhumanity.cz/smysl-pribehu-ve-vychove-a-vzdelavani/> [online] ke dni 1.11.2023.

NEŠPOR, Zdeněk. VOJTÍŠEK, Zdeněk. *Obec křesťanů*.
https://rg-encyklopedie.soc.cas.cz/index.php/Obec_k%C5%99es%C5%A5an%C5%AF
[online] ke dni 4.3.2024.

Rudolf Steiner. <https://www.anthroposof.cz/anthroposofie/rudolf-steiner> [online],
10.2.2023.

SEDLÁČEK, Jan. *Vůdcovství charismatické*. https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C5%AFdcovstv%C3%AD_charismatick%C3%A9 [online] ke dni 4.3.2024.

Slavnosti. <https://www.janicekops.cz/slavnosti> [online] ke dni 5.7.2022.

Stručně o waldorfské pedagogice. <https://waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/> [online]
ke dni 5.7.2022.

<https://www.obec-krestanu.cz/> [online] ke dni 4.3.2024.

Seminář:

Kreslení forem – Petr Šimek, Waldorfská základní škola Mistra Jana, dne 28.11.2023.

Jiné:

Pozorování školního dne v Základní waldorfské škole Mistra Jana, 2. třída, dne 16.6.2023.

Rozhovor s ředitelem školy, dne 16.2.2023. Archiv autorky.

Rozhovor s třídním učitelem, dne 8.12.2023. Archiv autorky.

HOLUBOVÁ, H. *Zdroje a formování duchovní identity v rámci waldorfského společenství*. České Budějovice 2024. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. Vedoucí práce M. Klapetek.

Abstrakt: Práce se zaměřuje na religiózní projevy waldorfské školy relevantní z religionistického hlediska. Text ve stručném rozsahu nabízí výchozí paradigmatu anthroposofie, ze které waldorfská pedagogika vyvěrá a předkládá pohledy tohoto holistického uvažování světa jako kontrast k tzv. fragmentárnosti postmoderní kultury. Práce poukazuje na formování identity a enkulturaci žáka skrze kolektivní prožívání cyklických slavností, rituálů, dramatizace a zakoušení mýtů. Jevy jsou popsány v obecném porozumění, upozorněno na jejich sociální či náboženskou funkci a koncem dané kapitoly je vždy poskytnut vhled do uchopení fenoménu waldorfskou praxí.

Klíčová slova: waldorfské vzdělávání, anthroposofie, R. Steiner, alternativní spiritualita, identita, rituál, mýtus, sv. Martin, sv. Michael, komunita, slavnosti

Formation and sources of spiritual identity within Waldorf education

Abstract: This bachelor thesis focuses on religious expressions of Waldorf school, which are relevant in the view of study of religion. Text in the short range offers default paradigm of anthroposophy as source of Waldorf pedagogy and present views of this holistic approach as a contrast to, so called, fragmentary nature of postmodern culture. The thesis points out identity formation and enculturation of the student through collective experience of cyclical festivities, rituals, dramatization and living out myths. The phenomenons are described in generally insight, it is further referred to their social and religious function, on the end of each chapter is presented view to the using of the phenomenon in the Waldorf praxis.

Keywords: Waldorf education, anthroposophy, R. Steiner, alternative spirituality, identity, ritual, myth, St. Martin, St. Michael, community, festivities